

**Kopp, Botho von**  
**Zeit für Schule. Japan**

*Köln ; Wien : Böhlau 1990, XVII, 156 S. - (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung; 48, 2)*



Quellenangabe/ Reference:

Kopp, Botho von: Zeit für Schule. Japan. Köln ; Wien : Böhlau 1990, XVII, 156 S. - (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung; 48, 2) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-7205 - DOI: 10.25656/01:720

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-7205>

<https://doi.org/10.25656/01:720>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

**Botho von Kopp**

**Zeit für Schule**

**Japan**

**in Kommission bei**

**Böhlau Verlag Köln Wien 1990**

## VORWORT DES HERAUSGEBERS

Mit der vorliegenden Studie des Bandes 48 der "Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung" wird die Veröffentlichungsserie fortgesetzt, welche Ergebnisse einer dreijährigen Untersuchung vorstellen soll. Diese ist dem Thema "Zeit für Schule" gewidmet und stellt ihrerseits die erste Stufe eines auf mehrere Jahre angelegten Forschungsprojekts dar, das den Themenbereich "Erziehungsraum Schule - Ein internationaler Vergleich zur Schulwirklichkeit" zum Gegenstand hat. In der zweiten Untersuchungsstufe werden die Themenbereiche "Curricula/Lehrpläne" und "Formelle Leistungskontrollen und Prüfungen" bearbeitet.

Die Studien, welche die Ergebnisse der Untersuchungen präsentieren, werden nach "Länderblöcken" gegliedert. Der Leser sei von vornherein darauf hingewiesen, daß die Untersuchungszeit die Jahre 1987-89 umfaßt und dem "zeitgeschichtlichen Faktor" daher wesentliche Bedeutung zukommt. Gerade in der gegenwärtigen Dynamik werden Einzeldaten und auch Rahmenbedingungen schnell obsolet, weil die politischen und sozioökonomischen Veränderungen das Bildungswesen in starker Weise, indirekt und auch direkt, beeinflussen. Besonders stark trifft diese Beobachtung derzeit für Europa zu, bedingt zum einen durch die Entwicklung der Europäischen Gemeinschaft zum Binnenmarkt, zum anderen durch die erfolgten Umbrüche in den Staaten des östlichen Mitteleuropas, Osteuropas und Südosteuropas. In der ersten Studie ist dieser zeitgeschichtliche Faktor allein schon insofern manifest geworden, als die vorgestellten Ergebnisse auf der zu Ende gehenden Zweistaatlichkeit Deutschlands beruhen.

An der vorliegenden Studie wird beispielhaft deutlich, daß dem für die vergleichende Bildungsforschung zentralen Prinzip der Wechselbeziehung von "Außenansicht" und "Innenansicht" in der gesamten Untersuchung große Bedeutung beigemessen und es realisiert wird, soweit die pragmatischen Rahmensetzungen (Laufzeit der Untersuchung, Fachkompetenz der Mitarbeiter, Finanzierung) dies erlauben. Dies geschieht zum einen dadurch, daß neben der aus Mitarbeitern des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung bestehenden "Kerngruppe" externe Wissenschaftler aus dem In- und Ausland einzelne Länderstudien erarbeiten und auch an der gesamten Untersuchung beteiligt sind. Überdies beruhen die Untersuchungsergebnisse auf Feldstudien von Mitarbeitern der Kerngruppe im Ausland sowie auf der Überprüfung gewonnener Daten durch jeweils

## VI

einheimische Experten. Schließlich fühlen wir uns vielen Wissenschaftlern im In- und Ausland für wertvolle Hinweise auf Datenbasen und Sekundärliteratur verpflichtet - sowie auch für Anregungen, welche die Identifizierung und Untersuchung der qualitativen Aspekte betreffen und den Weg zum Erkennen "nationaler Eigenarten" der zu erforschenden "Schulwirklichkeit" erlauben. Daß diese Hilfe zugleich für die Projektgruppe als Ganzes und die einzelnen Mitarbeiter Ermutigung bedeutet, verstärkt unseren Dank.

Daß der erwähnte "zeitgeschichtliche Faktor" den Gegenwartsbezug der Untersuchung nicht nur nicht ausschließt, ist einhellige Überzeugung aller Projektmitarbeiter. Sie gründet sich auf die Einsicht, daß Schulentwicklungen stets aus der Spannung von "Kontinuität" und "Innovation" zu begreifen sind und zahlreiche empirische und theoretische Untersuchungen belegen, daß gerade im Bildungswesen dem Kontinuitätsfaktor wesentliche Bedeutung zukommt. Die weiteren Studien des Bandes 48 werden sich mit folgenden Ländern bzw. "Länderblöcken" befassen: Griechenland/Italien, Polen/Sowjetunion, Dänemark/Irland, Frankreich/Spanien und Großbritannien/Niederlande. Die Einbeziehung weiterer europäischer Länder ist in Aussicht genommen. In einem speziellen Band der "Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung" wird das Thema "Zeit für Schule" unter verschiedenen Fragestellungen vergleichend untersucht werden.

Zu danken hat der Herausgeber allen Mitarbeitern des Forschungsprojekts sowie auch den technischen Mitarbeitern des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, vor allem Regine Düvel-Small und Stefan Roth, welche die Schreib-, Druck- und Gestaltungsarbeiten ausgeführt haben. Ohne ihre technische Kompetenz und ihren beharrlichen Einsatz könnten die Studien nicht in ihrer vorliegenden Form zustande kommen.

Frankfurt am Main, den 1. August 1990

Wolfgang Mitter

## **EINFÜHRUNG DES PROJEKTLEITERS**

### **I**

Grundfrage des Forschungsprojekts "Erziehungsraum Schule - ein internationaler Vergleich zur Schulwirklichkeit" ist die nach der Position schulischer Erziehung im weltweiten Prozeß des sozialkulturellen Wandels. Umfassend verstanden, umgreift dieser Prozeß neben den sozialen und kulturellen Wandlungen auch deren ökonomische und politische Rahmenbedingungen; er vollzieht sich in der Spannung von "Modernisierung" und "Kontinuität". Das auf mehrere Jahre angelegte Projekt, das sich als Beitrag zur vergleichenden Bildungsforschung begreift, wurde Anfang des Jahres 1987 begonnen und hat folgende Thesen zu prüfen und weiterzuentwickeln:

- In allen Industriestaaten wird der schulischen Erziehung eine wichtige Rolle im Prozeß des sozialkulturellen Wandels zuerkannt, doch werden in den einzelnen nationalstaatlichen Bildungssystemen die Gewichte des schulischen Anteils am Gesamterziehungsprozeß unterschiedlich definiert, akzentuiert und praktiziert.
- Diese unterschiedliche Gewichtung läßt "nationale Eigenarten" erkennen, die bildungsgeschichtlich bedingt sind und sich in der Wirklichkeit des "Erziehungsraums Schule" niederschlagen. Mitbedacht ist in dieser These die Abhängigkeit der einzelnen Nationalstaaten von den bislang großen ideologisch- politisch bestimmten "Gesellschaftsordnungen", die auch in einer Grobklassifizierung mit den Kategorien "westlich-kapitalistisch" und "östlich-sozialistisch" eher umschreibend als definitorisch voneinander abzugrenzen sind. Diese Abgrenzung dürfte in zunehmendem Maße der Bildungsgeschichte zuzuordnen sein und ihre Relevanz bedarf zukünftig in Bezug auf die zu untersuchenden Bildungssysteme besonderer Prüfung.
- Die Wandlungen im "Erziehungsraum Schule" erfolgen in der Spannung zwischen normativen Setzungen der staatlichen und gesellschaftlichen Steuerungssysteme und der "relativen Autonomie", welche die Schulwirklichkeit in unterschiedlicher Weise und Intensität mitgestaltet.
- Die Gestaltung "relativer Autonomie" konfrontiert die im "Erziehungsraum Schule" handelnden Personen mit der Notwendigkeit, sich mit der im über-

## VIII

greifenden sozialkulturellen Wandel angelegten Spannung zwischen "Anpassung" (im Sinne von Modernisierung) und "Bewahrung" (im Sinne von Kontinuität) auseinanderzusetzen.

- Die aktuelle Frage nach einer - unter dem Gesichtspunkt erzieherischer Wirkung - "guten Schule" muß jeweils auf die "nationale Eigenart" bezogen werden, bevor der Versuch einer universalen Wertung gemacht werden kann.

Wenn im Projekttitel der Anspruch formuliert ist, "Schulwirklichkeit" zu vergleichen, so ist der Projekt-Arbeitsgruppe bewußt, daß "Wirklichkeit" komplex ist und nicht auf eine Wirklichkeitsebene reduziert werden kann: Zum einen entbehren die allgemeinen bildungspolitischen Vorgaben keineswegs der "Wirklichkeit", wenngleich ihre Programmatik fernab der Realität des konkreten Schulalltags formuliert wird; schon bevor sie dort ankommen, sind sie durch die Realität verschiedener persönlicher Interessenstrukturen sowie die Interventionen "apersonaler Strukturen" gebrochen worden. Zum anderen bildet die scheinbar "realste" Wirklichkeitsebene, wie sie in singulären Schulsituations-Fallstudien erfaßt wird, nicht die alleinige "Wirklichkeit" ab. Gerade für den Anspruch einer internationalen Vergleichsuntersuchung ist es notwendig, allgemeine Strukturmerkmale einerseits hinreichend zu konkretisieren, andererseits hingegen singuläre Situationen auf ihre Generalisierbarkeit zu überprüfen.

Dieser Ansatz bedarf unter dem Gebot prozeßorientierter Planung fortlaufender Präzisierung, insbesondere unter dem Aspekt des ihm zugrundeliegenden "Modernisierungskonzepts" sowie der Definition der Begriffe "Schulqualität" und "gute Schule" im internationalen Kontext. Dies gilt in gleicher Weise für die methodischen Vorgehensweisen, unter denen die Reanalyse statistischen Datenmaterials, die Sekundäranalyse verbaler Primärquellen, die Analyse von Sekundärliteratur sowie die Auswahl und Durchführung von Fallstudien Verwendung finden. Feldstudien mit Untersuchungen an den Orten des Untersuchungsobjekts ergänzen und vertiefen den Zugang zu den schriftlichen Dokumenten.

## II

Daß das Forschungsprojekt mit der Untersuchung zum Themenbereich "Zeit für Schule" eingeleitet worden ist, trägt der zunehmenden Bedeutung Rechnung, die dem Zeitfaktor sowohl in National- und Regionalanalysen des Bildungswesens als auch in internationalen Vergleichen in jüngster Zeit erlangt hat. Dies gilt

insbesondere für die Beobachtung, daß Untersuchungen auf der Makroebene durch Fallbeispiele, die auf die Mikroebene, d.h. auf einzelne Schulen bezogen sind, ergänzt und bereichert werden. Die Gründe für die aktuelle Aufmerksamkeit lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Unter ökonomischem Aspekt spielt der Zeitfaktor eine große Rolle in der Rationalisierung der Ausgaben für das Bildungssystem. Dabei geht es zum einen in einigen Bildungssystemen um die Frage, wie weit man durch eine Vorverlegung von Schulabschlüssen, insbesondere am Abschluß der Sekundarstufe II, Kosten senken kann. Zum anderen stellt sich die generelle Frage nach den Kosten des Bildungssystems unter dem Einfluß des Zeitfaktors, beispielsweise in bezug auf die Länge der Ferien, die Wochenschulzeit (5- oder 6-Tage-Woche) und die Relation von Halbtags- und Ganztagschulen.
- Internationale Leistungsvergleiche, bezogen auf individuelle Leistungen von Schülern (und Lehrern) und die Leistungsfähigkeit von Schulen, weisen dem Zeitfaktor große Bedeutung als Meßgröße zu. Die zentrale Frage lautet, ob und inwieweit Leistungen (in der erwähnten doppelten Bedeutung) davon abhängig sind, welche Zeit Schüler (und Lehrer) in der Schule verbringen und wie schulische (und außerschulische) Zeitläufe strukturiert werden.
- Daß die Belastungen und Beanspruchungen von Kindern und Jugendlichen mit dem Zeitfaktor aufs engste verbunden sind, bedarf keiner Hervorhebung. Offen bleibt bei einer solchen generellen Feststellung freilich, wie sich solche Belastungen einer differenzierenden Analyse des Zeitfaktors unterziehen lassen.
- Von spezieller Bedeutung ist der Zeitfaktor bei der Frage der Anerkennung von Schulleistungen und Schulzeugnissen, die in einem "ausländischen" Schulsystem erbracht worden sind. In der Bundesrepublik Deutschland stellt sich die Frage gegenwärtig unter zwei besonderen Gesichtspunkten. Zum einen wird bei der Beurteilung von Schulzeugnissen von Migranten und Aussiedlerkindern nach der im "Ausland" verbrachten Schulzeit gefragt. Zum anderen hat die Frage im Hinblick auf die bevorstehende Errichtung des Europäischen Binnenmarkts für die Bildungssysteme der Europäischen Gemeinschaft bereits heute große Bedeutung erlangt. Diese wird in den

kommenden Jahren ständig wachsen und dürfte sich in zunehmendem Maße auf das "größere Europa" ausweiten.

Die vorliegende Untersuchung gründet in der Annahme, daß von der Beantwortung der Frage, wie lange Schüler (und Lehrer) die Schule besuchen und durchlaufen und wie schulische (und außerschulische) Zeitläufe strukturiert werden, grundlegende Einsichten in die Schulwirklichkeit zu erwarten sind. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, daß entsprechend aggregierte Daten für die behandelten Länder zwar nicht vorliegen, daß aber die Berücksichtigung und Systematisierung solcher Daten zu überraschenden Resultaten führt. Beispielsweise ergeben sich - bei im wesentlichen ähnlichen Zeitspannen, innerhalb derer die jeweilige Pflichtschulzeit abgeleistet bzw. die Hochschulreife erworben wird - nach differenzierter Aufschlüsselung in tatsächliche Unterrichts- oder andere Schulstunden, Unterrichtstage usw. - Unterschiede von bis zu mehreren faktischen Schuljahren. Dieser Befund ist dadurch mitbedingt, daß nationale Schulssysteme außerschulische Lernformen (wie etwa Hausaufgaben, Privatunterricht, Lernangebote von Religionsgemeinschaften, Jugendbildungszentren, Vereinen) mittelbar oder unmittelbar in die "Schulzeit" einbeziehen.

Somit bestätigt sich, daß der Zeitfaktor vorrangig mitzuberücksichtigen ist, wenn sinnvolle Vergleiche unter bestimmten Fragestellungen, wie beispielsweise der Effizienz der gegebenen Schulzeit und der Belastung der Kinder und Jugendlichen durch die Schule bearbeitet werden sollen. In den Studien dieser Untersuchung sind solche Fragestellungen mitangelegt, indem die Verfasser ihre Antworten nicht nur aus der quantitativen Ermittlung der Zeitbudgets zu gewinnen suchen, sondern ihre Befunde auch auf Diskussionen stützen, die in den von ihnen bearbeiteten Staaten über die Systeme geführt werden und daher Einblicke in die "nationalen Eigenarten" des Zeitverständnisses erlauben.

### III

Die hier vorgelegte Studie ist das Ergebnis eines längeren Forschungsprozesses, in dem zunächst ein Werkstattbericht für Japan erarbeitet wurde. In dieser Phase wurden die statistischen Daten zunächst nach einem in der Projektgruppe erarbeiteten Grobraster ermittelt. Dieser stellte in den einzelnen Werkstattberichten freilich nur den Kern dar, während die freie Ausgestaltung der Länderberichte dem Ziel folgte, die "nationalen Eigenarten" - nicht zuletzt unter Berücksichtigung der jeweils ver-



fügbaren Quellen - unter quantitativem und qualitativem Aspekt optimal zu erfassen.

In der zweiten Phase wurde nach dem Vorliegen der Werkstattberichte ein festerer Raster für einen späteren Vergleich der Länderstudien entwickelt. Dabei wurden die zentralen Vergleichskategorien folgendermaßen definiert:

1. Die Unterrichtszeit (Uz) umfaßt den Zeitabschnitt, der nach Lehrplänen und Stundenplänen täglich und wöchentlich für den Unterricht aufgewendet wird. In ihm sind aber auch die pädagogisch relevanten Zeitaufwendungen für Exkursionen, Schulfeiern, Projektwochen, Wahlunterricht, Arbeitsgruppen, Klassenarbeiten, Prüfungen und Praktika eingeschlossen. Auf die ursprüngliche Definition "reine Unterrichtszeit" wurde verzichtet, weil sie zu stark auf das eigentliche Unterrichtsgeschehen im Klassenzimmer und den Kontext des dort stattfindenden Unterrichts hinweist. Beispielsweise ist eine Trennung von "Unterrichtszeit" und "Zeit für Prüfungen" in einzelnen Ländern wegen dortiger Blockprüfungen am Ende des Schuljahres zwar möglich, erlaubt jedoch keinen Vergleich mit den Schulsystemen, die kontinuierliche Prüfungen während des Schuljahres praktizieren. Eine Trennung von "Unterrichtszeit" und "Prüfungszeit" ist daher erst nach einer vertieften Behandlung des Themenbereichs "Prüfungen" möglich.
2. Die Zeit in der Schule (ZiS) umfaßt die Unterrichtszeit (Uz) wie die Pausen in der Schule, die Zeiten für die Schülermitverwaltung und zusätzliche Angebote der Schule selbst. In den Pausen sind auch die Pausen für Essen enthalten; auch sind in dieser Kategorie Betreuungszeiten (z.B. während der Mittagszeit) zu berücksichtigen. Im wesentlichen geht es bei dieser Kategorie um die physische Anwesenheit der Schüler in der Schule, wobei einzelne unterrichtsbezogene Aufenthalte an anderen Orten (z.B. Schullandheimaufenthalte, Unterricht im Ausland im Rahmen des Schüleraustausches) über die Unterrichtszeit integriert bleiben.
3. Die schulbezogene Zeit (sZ) umfaßt die Zeit in der Schule (ZiS) sowie die Zeitaufwendungen für Hausaufgaben, den Schulweg und den Nachhilfeunterricht in verschiedener Form. Schließlich sind in diese Kategorie auch alle außerschulischen Unterrichtsveranstaltungen einzubeziehen, welche, wie

bereits erwähnt, schulbezogen sind, wie beispielsweise Musik, Sport, Kunst, Sprachen und Religion.

Bezogen werden alle drei Kategorien auf folgende Bereiche des Schulsystems:

- Der Elementarbereich (Vorschulbereich) wird berücksichtigt, soweit in ihm bereits Formen von systematischem Unterricht (auch nur zeitweise) bzw. gezieltem sozialen Lernen (Gewöhnung an Arbeitshaltungen usw.) im Curriculum vorgesehen sind und größere Prozentsätze eines Altersjahrganges (ca. 75-80 Prozent) von dieser Einrichtung erfaßt werden. Sind diese Voraussetzungen gegeben, werden die drei Zeitkategorien bei der Gesamtberechnung über alle Schulstufen berücksichtigt.
- Der Primarbereich und der untere Sekundarbereich (Sekundarbereich I) werden entsprechend den landesüblichen Definitionen in den drei Zeitkategorien erfaßt.
- Der obere Sekundarbereich (Sekundarbereich II) ist, von Abweichungen abgesehen, nur mit den allgemeinbildenden Schulformen vertreten, die auf das Universitäts- und Hochschulstudium vorbereiten. In diesem Bereich werden die drei Zeitkategorien zumindest in ihren quantitativen Aspekten erfaßt.

Gegenüber dem Werkstattbericht wurde die vorliegende Studie gemäß diesen Kategorien wesentlich überarbeitet und ergänzt. So wurde z.B. ein neuer Abschnitt eingefügt, der sowohl über das Schulsystem deskriptiv informiert, wie auch bestimmte, in Publikationen über die japanische Schule häufig problematisierte Aspekte unter verschiedenen Gesichtspunkten beleuchtet. Darüber hinaus wurde der engere Schwerpunkt der oben genannten Kategorien schulischer Zeit in einen weiteren Rahmen methodischen und gesellschaftswissenschaftlichen Interesses gesetzt: Zeit wurde einmal als Untersuchungskategorie generell, dann als mögliche Vergleichskategorie im Hinblick auf schulische Zeit speziell, und schließlich auch unter verschiedenen (kultur- und systemtypischen) Aspekten problematisiert. Diese theoretische Fragestellung wird abschließend durch einen Vergleich zwischen gesellschaftlicher und schulischer Zeit unter den Aspekten von Zeit als "Arbeitszeit" bzw. als "Sozialisationszeit" erweitert und damit versuchsweise forschungspraktisch umgesetzt.

## **Inhalt:**

1.	Über die Relevanz von Zeit in Studien über Schule und Gesellschaft	1
1.1	Einleitende Überlegungen, Thesen und Vorgehen der Studie	1
1.2	Zeit als Bedeutungsträger	3
1.2.1	Zeit "an sich" und Zeit im Wandel	3
1.2.2	Moderne Zeiten	6
1.2.3	Zeit im Erziehungsraum Schule	11
1.2.4	Zeit und Kulturtradition	14
1.2.5	Kulturtradition und Internationalisierung; Zugänge zu Japananalysen	19
2.	Daten über Schule, Raum und Zeit	24
2.1	Allgemeine Struktur und Hauptprobleme der japanischen Schule	24
2.1.1	Vorbemerkung	24
2.1.2	Grunddaten Japans und seines Schulsystems	24
2.1.3	Einige Probleme und Hauptcharakteristika der japanischen Schule	32
2.2	Der Schulraum	39
2.3	Die schulische Zeit	46
2.3.1	Das Schuljahr	46
2.3.2	Der Schultag	49
2.3.3	Vor dem Schulbeginn	58
2.3.4	In der Schule	61
2.3.5	Die unterrichtliche und die außerunterrichtliche Schulzeit	66
2.3.6	Die inhaltlichen und die qualitativen Aspekte der in der Schule verbrachten Zeit	72
2.4	Nach der Schule	77
2.4.1	Schulbezogene Aktivitäten	77
2.4.2	Nicht-schulbezogene Aktivitäten	82
3.	Schulische Zeit und gesellschaftliche Zeit: Diskussion der Ergebnisse	88
3.1	Möglichkeiten der Systematisier- und Vergleichbarkeit von "Zeit in der Schule"	88

## XIV

3.2	"Schulzeit" in Japan. Ansätze zu einem internationalen Vergleich	90
3.3	Diskussion 1: Schulzeit - Arbeitszeit	93
3.3.1	Allgemeine Situation	93
3.3.2	Jüngste Tendenzen	96
3.4	Diskussion 2: Zeit in der Schule - Erziehungszeit, Sozialisationszeit, Gruppenzeit	99
3.4.1	Allgemeine Situation	99
3.4.2	Jüngste Tendenzen	102
4.	Zusammenfassung	106
	Verzeichnis der zitierten Literatur	110
	Anmerkungen	118
	Anhang	121
	Index	153
	Danksagung	155

## Verzeichnis der Tabellen, Tafeln und Schaubilder im Text und im Anhang

### I. Tafeln:

im Text:

- |     |                            |    |
|-----|----------------------------|----|
| 1a. | Grunddaten: Japan          | 24 |
| 1b. | Grunddaten: Bildungssystem | 25 |
| 2.  | Tagesablauf eines Schülers | 50 |

im Anhang:

- |    |  |     |
|----|--|-----|
| 3. | Schuljahreskalender Mittelschule:<br>außerunterrichtliche Aktivitäten. | 121 |
| 4. | Japanisch/deutsches/englisches Glossar                                 | 151 |

### II. Tabellen:

im Text:

- |     |   |    |
|-----|---|----|
| 1.  | Anteile der Schulen/Schüler am Schulsystem<br>nach Trägerschaft   | 31 |
| 2.  | Größe der Schulen   | 41 |
| 3.  | Schulkinder mit eigenem Zimmer  | 45 |
| 4.  | Größe der Studentenzimmer   | 46 |
| 5.  | Fernsehen am Morgen   | 60 |
| 6.  | Wochenstundenanteile der Fächergruppen:<br>Unterricht in % der gesamten wöchentlichen<br>Schulverweilzeit | 73 |
| 7.  | Anteile von Fächergruppen an der wöchentlichen<br>Unterrichtszeit (Rahmenplan)                            | 73 |
| 8.  | Konzentration auf den Unterricht  | 76 |
| 9.  | Lernzeiten und Anspruchsniveau verschiedener<br>Oberschulen   | 79 |
| 10. | Besuch von "Jukus"  | 82 |
| 11. | Fernsehen am Abend  | 83 |
| 12. | Freizeit. Vergleich 1970 und 1985   | 85 |

13.	Außer Haus verbrachte Zeit	85
	im Anhang:	
14.	Standard-Rahmen-Studentafel Grundschule, 1971	126
15.	Standard-Rahmen-Studentafel Grundschule, 1980	127
16.	Standard-Rahmen-Studentafel Grundschule, Vorschlag 1987/88	128
17.	Wochenplan Grundschule, Musterbeispiel 1	129
18.	Wochenplan Grundschule, Musterbeispiel 2	130
19.	Wochen-Stundenplan Grundschule, Beispiel	131
20.	Standard-Rahmen-Studentafel Mittelschule 1972-1988	132
21.	Wochenplan Mittelschule, Beispiel 1	133
22.	Wochenplan Mittelschule, Beispiel 2	134
23.	Wochenplan Mittelschule, Beispiel 3	135
24.	Standard-Rahmenplan für Zahl, Inhalte und Gliederung von Credits in der Oberschule	
	a) Allgemeinbildender Zweig	136
	b) Beruflicher Zweig, Beispiel Landwirtschaft.	137
25.	Rahmenplan für Zahl, Inhalte und Gliederung von Credits in der Oberschule, Stand 1987 und Reformvorschlag	138
26.	Rahmenpläne der Oberschulen 1948 bis 1982	
	a) zeitliche Organisation	140
	b) inhaltliche Organisation:	
	Pflichtunterricht pro Jahr, allgemeiner Zweig	140
	c) inhaltliche Organisation:	
	Pflichtunterricht pro Jahr, beruflicher Zweig	140
27.	Zeitbudget von Schülern, Untersuchung 1	142
28.	Zeitbudget von Schülern, Untersuchung 2	142
29.	Zeitbudget von Schülern, Untersuchung 3	143
30.	Zeitbudget von Schülern, Untersuchung 4: Fernsehen	143
31.	Zeitbudget von Schülern, Untersuchung 5: Hausaufgaben	143
32.	Zeitbudget von Schülern regionen- und geschlechtsspezifisch (Schüler/in Grundschule 4.Klasse, typischer Werktag)	144
33.	Schulverweilzeiten in Stunden:Minuten pro Woche nach verschiedenen Aktivitäten, (Minimalzeiten laut Rahmenplan)	145
34.	In der Schule verbrachte wöchentliche Zeit	146
35.	Anwesenheit/Besuch von Vorlesungen und Seminaren, von Universitätsstudenten	146

36.	Zeitlicher Rahmen des Hochschulstudiums in Credits	147
37.	Zusammengefaßte Daten zum Zeitbudget der Schüler	148

### III. Schaubilder:

im Text:

1.	Schuljahreskalender	47
2.	Morgendliches Aufstehen (Grundschüler)	59
3.	Wochenstunden in der Grundschule (4.-6-Klasse) nach verschiedenen Aktivitäten	65
4.	Proportionen der Zeit, die jeweils für Muttersprache und Mathematik aufgewendet wurde. Vergleich Grundschule USA und Japan	74
5.	Schultage pro Jahr im internationalen Vergleich	90
6.	Bildungssystem Japan	150

# 1. ÜBER DIE RELEVANZ VON ZEIT IN STUDIEN ÜBER SCHULE UND GESELLSCHAFT

## 1.1 Einleitende Überlegungen, Thesen und Vorgehen der Studie

Zeit als Thema von Sozialforschung ist lange wenig beachtet und erst seit kurzem zum Gegenstand eines intensiveren und systematischen Interesses geworden. Die Begründung dafür, Zeit als untersuchungsrelevantes Tertium comparationis anzusetzen, hat verschiedene Ebenen, die hier in Form von Thesen angesprochen werden sollen:

1. Zeitdaten sind generell relevant, denn Zeit ist Bestandteil jeder Strukturierung von Gesellschaft, gesellschaftlicher Subsysteme (wie u.a. auch des Bildungssystems), sowie jeder gesellschaftlichen Einzelsituation sozialer Handlungen und Kontakte. Diese jeweiligen Strukturierungen sind nicht voraussetzungslos, sondern bedingt durch das Zusammenspiel verschiedener Faktoren. Zeitdaten können somit Indikatoren für die Prinzipien dieser Strukturierungen sein.
2. Zeitdaten sind gesellschaftssystem- und -entwicklungstypisch relevant, d.h. bestimmten gesellschaftlichen Typen entsprechen bestimmte typische Zeitstrukturierungen; der "Erziehungsraum Schule" als gesellschaftliches Subsystem verarbeitet zwar auf seine (subsystem)-spezifische Weise diese Strukturierungen, kann sich aber von deren funktionaler Typik nicht isolieren.
3. Wir befinden uns in einer Phase erhöhter Dynamisierung gesellschaftlicher Strukturen und im Zusammenhang damit vielleicht auch der Auflösung alter, festgeglauelter Zeitstrukturen. Diese Dynamisierung ist in den verschiedenen Schlagworten vom "Postindustrialismus", der "Postmoderne", der "Informationsgesellschaft", usw., mit denen versucht wird, die gesamtgesellschaftliche Entwicklung auf den Begriff zu bringen, mitenthalten. Dynamisierung und eventuelle Restrukturierungen in Gesellschaftssystemen wirken sich auch auf den "Erziehungsraum Schule" aus - nicht notwendigerweise in parallelen Schritten oder mit parallelen Ergebnissen, sondern den Bedingungen der Binnen- und Außenbeziehungen dieses Subsystems angepaßt. Die gegenwärtig sichtbare Beschleunigung der Restrukturierung macht zudem möglicherweise Tiefenstrukturen sichtbar, die üblicherweise schwer zugänglich sind.



4. Zeitdaten sind kulturtypisch relevant: verschiedene Kulturen gehen mit Zeit im Ganzen oder in Einzelbereichen unterschiedlich um.

Den skizzierten Thesen gehe ich in den folgenden Abschnitten des ersten Kapitels der Studie zunächst auf einer Ebene nach, die hinreichend allgemein ist, um von ihr aus auf mögliche theoretische Einbindung und Operationalisierung dieser Thesen hinweisen zu können. Dieser zunächst gesetzte Rahmen begründet dann auch die Suche nach den Sets entsprechender empirischer Daten über Zeit, ohne daß dieser Begründungszusammenhang schon den Anspruch auf ein systematisches deduktives Vorgehen erheben würde. Ohnehin überschneidet sich dieses deduktive Prinzip mit einem mehr induktiven, das sich aus der in der Schule (und im sonstigen Tagesablauf) schon vorgegebenen externen Zeiteinteilung ergibt.

Die Identifizierung von konkreten Zeitdaten erfolgt, nach einem informativen Abschnitt über das japanische Bildungssystem, im zweiten Kapitel. Die dortigen Daten sind um die systematischen Tabellen im Anhang erweitert. Da die Studie nicht auf eigenen Primärerhebungen beruht, wurde versucht, abgesehen von normativen Daten, auf möglichst viele Berichte über Erhebungen und weitere Literatur, in der solche Daten zitiert werden, zu rekurrieren. Dem Nachteil mangelnder methodischer Stringenz (und damit Abgesichertheit der einzelnen Daten) steht damit aber auch als Vorteil eine Vielfalt verschiedener Zugänge, Samples und Nuancierungen von Fragestellungen gegenüber, die wiederum besser auf generelle Trends schließen lassen, als eine einzelne Primärerhebung dies normalerweise zuläßt. Allerdings ist auch hervorzuheben, daß die Sammlung der entsprechenden Datenbasis - wegen der bisher doch eher vernachlässigten Fragestellung - sehr aufwendig und kompliziert ist und keinesfalls in befriedigendem Umfang geleistet werden konnte.

Im dritten Kapitel schließlich versuche ich, entsprechend den oben skizzierten Thesen, dem Gesichtspunkt der intrasystemaren und intrakulturellen Verflechtung von Zeitstrukturen nachzugehen: Bestimmte Typika der Zeitstruktur in der Schule dürften sich auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen finden lassen. Im vorliegenden habe ich zum Vergleich entsprechende Daten aus dem Bereich des Beschäftigungssystems herangezogen, wobei sich auch hier das entsprechende Charakteristikum nachweisen läßt, das schlagwortartig mit expansivem Anspruch von Gesellschaft an individuelle Zeit einerseits, und maximale Intensivierung von Tätigkeiten innerhalb gegebener Zeitspannen andererseits, umrissen werden kann. Zwar ist auch im Hin-

blick auf diese eher 'ökonomische' Gegenüberstellung von Schule und Beschäftigungssystem die auffindbare Zeitproblematik nicht frei von kulturtypischen Momenten, aber dennoch dominieren zum einen wohl systemtypische Faktoren und sind zum anderen aber überhaupt die bisher eruierten Zeitdaten aus den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen zu sporadisch, um einen systematischen intra- oder gar interkulturellen Vergleich ohne weitere Vorarbeiten angehen zu wollen. Seine Bedeutung und Wünschbarkeit sollte jedoch nicht aus den Augen verloren werden.

## 1.2 Zeit als Bedeutungsträger

### 1.2.1 Zeit "an sich" und Zeit im Wandel

Zeit und Raum sind basale Momente der Strukturierung von menschlicher Umwelt. Diese Grunderkenntnis und die in ihr angelegte Relevanz für (kultur-)vergleichende Studien in Theorie- und Methodenmodelle umzusetzen, haben sich in den Sozialwissenschaften frühzeitig vor allem Anthropologie und Linguistik (die den Rahmen einer engeren "Sprachwissenschaft" längst gesprengt hatte) bemüht, die bei ihren empirischen Forschungen fast zwangsläufig auf entsprechende Zusammenhänge aufmerksam wurden. Benjamin L. Whorf kam über seine Studien der Hopi-Sprachen in den 30er Jahren, ganz im Sinne des frühen amerikanischen anthropologischen Kulturrelativismus (dem er über die Zusammenarbeit mit E. Sapir auch persönlich verbunden war), als einer der ersten zur Formulierung einer Art sprachlich-kulturell-gesellschaftlicher 'Relativitätstheorie', die sich, allem Anschein nach, empirisch in der Existenz von sprachlich-kulturellen Raum-Zeit-Konstruktionen belegen ließ, die von den bis dahin bekannten wesentlich abwichen [vgl. WHORF].

Allerdings folgten, vor allem in der zunehmend vom Strukturalismus dominierten Anthropologie und Linguistik, nur sehr wenige Wissenschaftler seinen, in ihrer Art bahnbrechenden Beobachtungen bis zu der radikalen Schlußfolgerung, der sprachliche Entwurf, die sprachliche Modellierung der Welt, würden Weltanschauung, Werte und Normen der jeweiligen Gesellschaft (Sprachgemeinschaft) determinieren, und letztlich sei Verständigung (Verstehen) zwischen ihnen nicht möglich. Eher hat sich in der nachfolgenden vor allem vom Strukturalismus dominierten Anthropologie und Linguistik (in ihrer Hochblüte Ende der fünfziger bis Anfang der siebziger Jahre) die Erkenntnis eines interaktiven Verhältnisses zwischen Sprache, Weltbild, natürlicher und sozialer Umwelt durchgesetzt.

Allerdings bestand umgekehrt für den Strukturalismus immer eine latente Gefahr, gleichsam zum anderen Extrem hin zu tendieren, nämlich die interaktiven Zusammenhänge der Vielfalt von Beziehungen lediglich als Strukturvarianten ("funktionaler Äquivalenz" und inhaltlicher Belanglosigkeit) zu sehen und als logische Konsequenz wachsenden Abstraktionsniveaus auf eine "Struktur der Strukturen", einen "allwissenden" - wissenschaftlich gesagt: deterministischen - Supercode zurückzuführen. U. Eco kritisiert am "ontologischen Strukturalismus" gerade dies, daß er Sprache und Sein (Wort und Zeichen) gleichsetze. Eine durchgehende strukturelle Einheitlichkeit mit einer "letzten" Struktur könne es aber nicht geben (daher der Originaltitel seines Buches "Die abwesende Struktur" [ECO]).

Auch die Arbeit des renommierten sowjetischen Strukturalisten Jurij M. Lotman steht im Kontext dieser Zeit und Problematik, wenn sie - im vorliegenden Zusammenhang besonders interessant - eine radikale Theorie der Kulturtypologisierung mit Hilfe von Raum-Zeit-Modellierungen entwickelt, die nicht nur die Bedeutung von Zeit für die Gesellschafts- und Kulturwissenschaften berücksichtigt, sondern auch wohl eine der weitestgehenden Formalisierungen von Zeit als Analysesprache bedeutet. Raum und Zeit haben dabei für ihn zwei Qualitäten: Zum einen gehört für ihn die Universalität ihrer sinnlichen Erfahrbarkeit zu den anthropologischen Grundkonstanten, was ihre generelle Bedeutung jeder (sei es materieller, sei es symbolischer) Strukturierung ausmache. Zweitens eigneten sich Raum- und Zeitdaten, weil sie hinreichend formal und gleichzeitig Abstraktionen von Erfahrungen, also Inhalten, seien, optimal für eine hochformalisierte, quantifizierbare Raum-Zeit-Modellierung ("topologische" Modellierung, wobei gesellschaftliche Zeit, wie andere funktionale Beziehungen auch, räumlich ausgedrückt werden könne) [LOTMAN]. In ihrer doppelten Qualität werden mit dieser Modellierung Raum und Zeit zu Elementen einer Metasprache von Kulturtypologie, die gleichzeitig Zeichen und Inhalte sind, eine Modellierung, die sozusagen als reine Struktur der Inhalte tritt.

Etwa in dieselbe Zeit fallen auch weitere typische Titel über die kulturgeschichtliche, gleichzeitig für die Sozialwissenschaften nutzbar zu machende Zeit als "verborgene Dimension" (nämlich der kulturgeschichtlichen und sozialpsychologischen Bedeutungshaftigkeit von Raum- und Zeitarrangements) von T. Hall [HALL], oder auch der "Entdeckung der Zeit" (So ein Buch das kürzlich nach zwanzig Jahren auch auf Deutsch erschienen ist. [TOULMINE,GOODFIELD])

Inzwischen gibt es aber weitere und neue Anstöße, sich mit dem Problem Zeit auf neue Weise zu befassen: Dies gilt offenbar für die Naturwissenschaften, die angesichts ständig neuen Wissens und neuer Erkenntnisse vor der Notwendigkeit stehen, solche grundlegenden Kategorien wie Zeit als Bestandteile des physikalischen Weltbildes ständig zu hinterfragen, d.h. den entsprechenden theoretischen Modellierungen anzupassen. Dabei haben diese Modellierungen implizit oder explizit Konsequenzen für Philosophie und Wissenschaftslogik. So beginnt man offenbar, etwa Prigogines Arbeiten, über deren Ziel er einmal das Motto gestellt hat: "die Zeit wiederentdecken" und der schreibt, Zeit sei der zentrale Gegenstand seines bekannten Buches "Dialog mit der Natur" [PRIGOGINE, STENGERS, S. 245] als Herausforderung auch für eine philosophische Neudiskussion von Zeit aufzugreifen: "Zeit fungiert dabei (d.h. in den entsprechenden Modellen Prigogines) nicht länger nur als äußerer Maßstab. Sie wird als 'Zeit-Operator' in den wissenschaftlichen Gegenstand selbst eingeführt" [vgl. SANDBOTHE und KRUG].

Das zweite sind aktuelle Entwicklungen in Wirtschaft und Produktionstechnologie, die sich wohl auch auf den zeitlichen Aspekt der Arbeit in einem Ausmaß auswirken werden, der als Umbruch empfunden werden dürfte. Sie haben, besonders da, wo detaillierte Arbeitszeitregelungen bestehen, den Anstoß gegeben zu Diskussionen über Themen wie: "Die Spielregeln zwischen Arbeit und Freizeit neu festlegen. Arbeitszeitgestaltung ist im Umbruch", "Zwischen technischer und menschlicher Flexibilität. Entkoppelung von Betriebs- und Arbeitszeiten", "Auf dem Weg zur ruhelosen Gesellschaft: Die Schwächung der sozialen Rhythmen", "Disziplinierung durch das Uhrwerk. Die Rolle der Zeit in der industriellen Revolution" usw.<sup>1</sup>

Die Tragweite bzw. die Reaktion auf diese angenommene Revolutionierung ist freilich umstritten und zudem in der Bundesrepublik Deutschland Gegenstand ganz aktueller Auseinandersetzungen zwischen Arbeit und Kapital, die zudem sowohl nationaltypische (wie das von vielen Ländern aus gesehen, exotisch anmutende "Ladenschlußgesetz") als auch internationale Probleme der Zeitstrukturierung von Arbeit aufweisen. Die Gewerkschaften, aus Sorge um den Erhalt eines historisch erkämpften Besitzstandes eindeutiger Arbeitszeitregelungen, wollen zwar Arbeitszeitverkürzungen, nicht aber Flexibilisierung - zumindest nicht zu den Bedingungen der Arbeitgeberseite. Dabei setzen sie sich allerdings dem Vorwurf eines verbohrtten Konservatismus aus: "Es paßt nicht mehr zum steigenden Selbstbewußtsein der Menschen, daß sie sich per Tarifvertrag vorschreiben lassen müssen, wie lange sie arbeiten dürfen. Solche Verbote haben sich in unserer liberalen Gesell-

schaft überlebt...Die Gewerkschaft beharrt darauf, daß morgens alle zur gleichen Zeit in den Betrieb gehen, zur gleichen Zeit Pause machen und zur gleichen Zeit nach Hause gehen." <sup>2</sup>

Dabei haben die Gewerkschaften vielleicht die nicht unbegründete Sorge, daß die Kapitalseite hinter einer solchen 'Freiheit vom Zwang des Tarifvertrags' die ungehemmte Rund-um-die-Uhr-Auslastung der Produktionsanlagen anstrebt, die zu neuen Nachteilen und Belastungen für die Beschäftigten führen könnte.

Falls die Annahme von wirklich tiefgreifenden Umstrukturierungen jedoch zutrifft, wird eine Argumentation, die sich an einem erreichten Besitzstand orientiert, in eine Sackgasse führen, und ein Neuverhandeln von Arbeitszeitregelungen, das ja schon begonnen hat sich durchzusetzen, wird unumgänglich. Wenn zudem noch die These der zunehmenden Dynamisierung gesellschaftlicher Strukturen zutrifft, werden die jeweiligen neuen Regelung weniger haltbar als die früheren sein und der permanente Diskurs wird - wenigstens in einer demokratischen Perspektive - zur Notwendigkeit. Tatsächlich gibt es schon, wenn auch noch vereinzelt, ernsthafte Modellversuche, aufgrund deren Erfahrungen die tatsächlichen Auswirkungen für alle Betroffenen sachlich abgeschätzt, diskutiert und eventuell Verbesserungen ausgehandelt werden können (so z.B. das sog. Regensburger Modell von BMW [vgl. HALLER])

Ein dritter aktueller Grund, der auf die Strukturierung von Zeit Einfluß nehmen dürfte, ist der laufende Prozeß der "Internationalisierung". So ist z.B. eines der Hauptargumente für eine Verkürzung der deutschen Gymnasialzeit von 13 auf 12 Jahre gerade der Hinweis auf eine notwendige Harmonisierung innerhalb der EG, obwohl fraglich ist, ob dieser explizite wirklich der Hauptgrund für die von manchen angestrebte Verkürzung der Schulzeit ist.

### 1.2.2 Moderne Zeiten

Wie auch immer die tatsächliche Tragweite der gegenwärtigen Entwicklung für die Zukunft einzuschätzen ist, die historische Perspektive zeigt deutlich, daß es eine unumstößliche (gesellschaftliche) "Zeit an sich" nicht gibt. Der Zusammenhang zwischen Zeitbegriff und Modernisierung ist inzwischen Gegenstand einer ganzen Reihe von Untersuchungen. Dabei läßt sich nachverfolgen, daß "die Zeitmessung

als ein Instrument gesellschaftlicher Kontrolle ins Mittelalter zurückgeht. Sie bürgerte sich dort zuerst in der Kirche und in jenen Mönchsorden ein, welche ein Horarium (Tagesplan) eingerichtet hatten, damit Gottes Zeit in seinen Dienst und zu seinen Zwecken verwendet wurde". Sie fand Eingang in der städtischen Gesellschaft, "wo die Enge und die Intensität des täglichen Lebens und Arbeitens die Rationalisierung von Zeit und Raum unumgänglich machten", und wo "eine Vielfalt von Interpunktionszeichen von Zeit" entstand. Über die weitere entscheidende Station der revolutionierten Technik der Zeitmessung gelangte man an den Punkt, wo "bewegliche, schließlich tragbare Zeitmessgeräte für Tag und Nacht entstanden. Die getragene Uhr verlieh ihrem Besitzer eine neue zeitliche Autonomie und ermöglichte das Entstehen eines allgemeinen Zeitbewusstseins und Zeitgehorsams, die uns zur Selbstverständlichkeit geworden sind." [LANDES, 1989, S. 63].

Die Uhr mit ihrer mechanischen Durchorganisiertheit, Logik und Effizienz ist für den Überbau von 'real existierender' Modernisierung, nämlich als historische Industrialisierung, gleichzeitig Produkt dieses Prozesses als auch sein Symbol als adäquates Modell der physikalischen, astronomischen, philosophischen, aber eben auch moralischen und "soziologischen" Sicht auf die Welt.

Es konnte kaum ausbleiben, daß Kinder, während des Höhepunktes dieser Epoche der Mechanisierung, gelegentlich auch mit "kleinen Automaten" verglichen wurden. (so von Diderot und d'Alembert) [vgl. DRESSEN]. Zeitgehorsam und industrialisiertes Bewußtsein haben sich aber nicht allein aufgrund einer Logik der Modernisierungsentwicklung herausgebildet, sondern dieser Prozeß der Internalisierung, die so tief sein muß, daß sie quasi zur zweiten Natur wird (und erst dann, wie im obigen Zitat, als zeitliche "Autonomie" verstanden werden kann) wird theoretisch untermauert und praktisch - und nicht zuletzt praktisch-pädagogisch durchgesetzt.

Bei seiner Nachzeichnung dieser Geschichte der 'Industrialisierung des Bewußtseins' stößt der Autor einer reich dokumentierten Untersuchung über die "pädagogische Maschine", die diese 'Industrialisierung' vollstreckt, auf gelegentlich frappierende Zusammenhänge, die die Grenzen der historischen Entwicklung zwischen "Zucht"-Häusern, Fabriken und Schulen verschwimmen lassen [DRESSEN]. Als sekundäranalytische Untersuchung und in der Vielfalt der herangezogenen entsprechenden Belege ist die zitierte Studie durchaus neu, die Annahme, daß solche Zusammenhänge enger sein könnten als auf den ersten Blick zu vermuten wäre, ist

es dagegen nicht: G. Bowles und H. Gintis z.B. führen ein Zitat an, mit dem sich einer der Teilnehmer der National Educational Assembly 1880 in den USA an die Versammlung wandte, um Schule kritisch folgendermaßen zu charakterisieren: "Die meisten von Ihnen müssen notwendigerweise Teil und Versatzstücke einer dieser riesigen Erziehungsmaschinen oder - wie man sie genauer bezeichnen sollte - Erziehungsfabriken gewesen sein. Sie bilden, glaube ich, eine Eigenart unserer Zeit, und sie sind so organisiert, daß sie so eng wie möglich die Hauptkennzeichen der Baumwollfabrik und der Eisenbahn mit denen eines vorbildlichen Gefängnisses vereinen." [nach: BOWLES, GINTIS, S.187]

Es ist nicht uninteressant zu sehen, wie sehr auch in dieser Hinsicht Erziehungs-Ideologie und pädagogische Realität auseinanderklaffen können: Der moderne Begriff von "Er-Ziehung" und "Zucht" geht ursprünglich hervor aus einer (wörtlich gemeinten) Analogie zur Pflanzenwelt. Bei Rousseau bedeutet freilich das "Zurück zur Natur" nicht den Bezug auf die schon domestizierte Natur als Umwelt der entstehenden Moderne, sondern die Berufung auf die 'ursprüngliche' Natur. Sollten hinsichtlich dieser vom Menschen als Objekt seiner Bearbeitung und Ausbeutung gesehenen domestizierten "Natur" der Moderne Zweifel bestehen, so ist andererseits sicher: die 'ursprüngliche' Rousseau'sche Natur kann, qua Definition, keinesfalls irgendwelchen mechanischen Zeittakten, externen Zeitgesetzen, unterworfen werden. So hat bei Rousseau der Erzieher auch vor allem die Funktion, die "junge Pflanze zu begießen, ehe sie welkt".

Diese für den Zeitbegriff relevante Implikation des Erziehungsbegriffs läßt sich bis in die moderne, für eine "natürliche" Erziehung plädierende Diskussion hinein verfolgen. Eine weitere kommt hinzu: im Vordergrund radikaler "natürlicher" Pädagogik steht der Gegenwartbezug: "In der Antipädagogik erhält das Ziel der Erhaltung" den Vorrang vor dem der "Verbesserung", weil die Zukunft nicht nur offengehalten werden soll, sondern überhaupt ihre sinnstiftende Bedeutung verliert. Der Zukunftsbezug wird sekundär im Vergleich zum Gegenwartsbezug, der ja für das wahre Selbst immer schon erfüllt ist und einer sinnstiftenden Zukunft ebenso wenig bedarf wie eines objektiven Regulativs der Entwicklung." [RUDER] .

Auch Hegel bedient sich in einer seiner Schulreden eines ganz ähnlichen Bildes der Analogie mit dem Vegetativen wie Rousseau: "Der Lehrer, wenn er in seinem Berufe den Samen der Erkenntnis ausgestreut hat, tritt von seinem Werke zurück" [HEGEL, S.306]. Hier ist jedoch, über den Begriff "Werk", eine neue, bei Rousseau

nicht auffindbare Komponente angedeutet: geht es Rousseau bei seiner Gärtner-tätigkeit um die Abwehr schädlicher Einflüsse von außen, d.h. Harmonie mit und Unterstützung der Natur durch die Schaffung optimaler 'Rahmenbedingungen', tritt bei Hegel als Andeutung zu der Vegetativ-Analogie das Prinzip des künstlerischen Schaffens.

Diese ästhetische Interpretation sowohl vom Prozeß der Bildung des Menschen als auch seines Existenzzweckes, findet ihre deutlichste Ausprägung dann bei Humboldt: "Darin liegt...die Umwandlung, die Kants ethische Lehre vom Selbstzweck des Menschen bei Humboldt erfährt. Er deutet dieses Selbstzweckdasein ästhetisch. So wie das Kunstwerk keinen äußeren Zweck hat, sondern ein Ganzes für sich ist, so liegt auch der Zweck des Menschen allein in sich selbst." [SPRANGER, zit. nach WEIL, S. 139].

Noch deutlicher als mit dem Bild der Pflanze, d.h. der Natur, hat sich mit der Analogie zur Kunst die Erziehungs-Ideologie scheinbar von jeglicher Möglichkeit der Legitimierung von "Zeitgehorsam" und "Industrialisierung des Bewußtseins" gerade zu einer Zeit abgegrenzt, als die Etablierung von beidem sich in der realen Pädagogik des "pädagogischen Jahrhunderts" gerade vollendete. Dieser eklatante Widerspruch zwischen Ideologie und Wirklichkeit muß nicht unbedingt Anlaß zur Resignation sein. Es wäre ja möglich, daß Humboldt und das pädagogische Jahrhundert, um mit Blankertz zu sprechen, ein "Versprechen" (einschließlich eben einer wirklichen 'Zeitautonomie') gegeben haben, das nur noch "nicht eingelöst", dessen "kritisches Potential" [BLANKERTZ] aber enorm ist.

Empirische Untersuchungen, die mit endgültiger Autorität die historische Wirksamkeit der "Industrialisierung des Bewußtseins" als Korrelat der Modernisierung nachweisen könnten, gibt es naturgemäß nicht, aber doch eine Reihe von Studien, die entsprechende Belege sammeln. Zum Beispiel ging eine großangelegte Vergleichsuntersuchung in sechs Entwicklungsländern [INKELES, SMITH], der Frage des Beitrags von Schule bei der "individuellen Modernisierung" nach. Zeit, und zwar bestimmte, als "modern" definierte Zeitstrukturen, spielte in drei der zehn Items, mit denen "Modernität" gemessen wurde, eine zentrale Rolle. Zusammenfassend konnten folgende Ergebnisse aus der Studie abgeleitet werden:

- "The most important determinant of modernity is years of schooling", wobei unter anderem für diejenigen Probanden, die eine Schule durchlaufen hatten



festgestellt wurde: "They had a different sense of time" [McGINN, SNODGRASS u.a., S.190]

- zum zweiten ergab sich für das entsprechende Verhältnis zwischen Beschulten und Nichtbeschulten: "The longer men are in a factory, the smaller becomes the gap in their modernity score, because the men with little education come through their factory experiences, to catch up with those of higher education" [INKELES, SMITH, S. 272-273]. Warum das so zu sein scheint, benennt die dritte Schlußfolgerung:
- "...the impact of school or factory does not appear to be a function of the degree of modernity of the individual school or factory. Qualities of the school or factory are much less important than the amount of time spent by the person in the institution." und schließlich:
- Das Curriculum "...considered by educators to be the core of education, has at best a minor role in generating modernity...the impact of school lies in its distinctive nature as a social organization. The modernizing impact of the school comes not so much through formal instruction in academic subjects as through a more general socialization process." Daraus ergibt sich für das behandelte Thema eine bedeutsame abschließende Hypothese:
- "The parallel between the socializing structure of the school and that of the factory is obvious and needs not be drawn out" [McGINN, SNODGRASS, S. 192].

Zeit kommt in dieser Untersuchung in zweifacher (weiter oben schon angesprochener) Qualität vor: Einmal ist der (individuell) historische Endzustand ihrer Strukturierung das Ergebnis einer Sozialisationsleistung zweier in dieser Hinsicht strukturparalleler, vielleicht sogar strukturidentischer Subsysteme (nämlich hier von Schule und Fabrik). Zum zweiten ist die in dem jeweiligen Subsystem verbrachte Zeit ein Intensivierungsfaktor für dessen Sozialisationsleistungen.

Was mit "moderner Zeit" in Bezug auf Schule gemeint ist, läßt sich anhand des folgenden Zitats - das aus Rohlen's Buch über die japanische Oberschule stammt - etwas ausführlicher illustrieren:

"Schools in a very real sense teach us modern time. Only when we start school do we begin to experience an extraordinary need for regularity that centers on the clock. Schools begin and end at set hours, meals can be taken only when the clock allows, and activities are all fixed by the daily schedule. A decade or more of going to the school and we are all perfectly prepared to abide by the sense of time that runs through the organizational life of industrial society. In school, furthermore, we learn that time is serious. It is productive and it is social. That is, being late or being confused about time is a social disturbance that affects others and causes the group to be inconvenienced and less productive. We learn in school the rhythm of the days, weeks and years. Balances are fixed between work and rest, between different forms of work, between sitting and exercise. Difficult subjects are mixed with 'fun' ones. Balances are sought between passive and active learning...Schools thus set a pace that prepares the young for adult society" [ROHLEN, S. 154-155].

Die eingangs aufgestellte These von der gesellschaftlichen Dynamisierung und eventuellen Restrukturierung muß, angesichts der oben zitierten starken Belege von Strukturidentitäten und ihrer sozialisatorischen Wirkung um so mehr annehmen, daß dieser Wandel sich auch (wieder, wie schon vorher in der Geschichte) im Subsystem Schule, bzw. allgemeiner, in der Entwicklung der "zweiten Natur" niederschlägt. Falls diese Prozesse nicht in beiden Subsystemen gleichzeitig ablaufen sollten (was nicht anzunehmen ist), so läßt sich - immer im Sinne der These - aus dem Einsetzen einer entsprechenden Restrukturierung im einen Subsystem eine mit Sicherheit nachfolgende, entsprechende Restrukturierung im anderen Subsystem voraussagen.

### 1.2.3 Zeit im Erziehungsraum Schule

Trotz der angesprochenen aktuellen, aber auch grundsätzlichen Problematik und der jüngsten Häufung entsprechender Publikationen ist Zeit als Strukturierungsmoment in der Forschung der Sozialwissenschaften doch erst dabei, umfassender thematisiert und als zu systematisierender Gegenstand - gar unter Heranziehung einer empirischen Datenbasis - in Arbeiten einbezogen zu werden. Das gilt auch, vielleicht sogar in besonderem Maße, für vergleichende Pädagogik und Erziehungswissenschaft, die eigentlich ständig mit Zeit (-daten, -strukturen und -problemen) zu tun haben. Relevanz und methodische Tragweite von Zeitdaten sind allerdings nicht

eindeutig und jedenfalls im Hinblick auf die Spezifik des zu untersuchenden gesellschaftlichen Subsystems zu präzisieren.

Einerseits ist klar, daß Zeit "an sich" weder über die Inhalte dessen, was innerhalb bestimmter Zeiträume vorgeht, noch, falls diese bekannt sind, über die Intensität, mit der sie ablaufen (etwa das "Mitarbeiten" eines Schülers oder der ganzen Klasse in Unterrichtsprozessen) irgendwelche Auskunft gibt. Andererseits ist Zeit ein zentraler Aspekt der Strukturierung von gesellschaftlichen (schulischen) Prozessen und als solche eben doch wieder nicht einfach "nur rein quantitativ", sondern auch "an sich", d.h. als "reines" Zeitdatum relevant: Zumindest wurde eine solche Relevanz, wie oben ja schon angesprochen, offenbar sogar empirisch nachgewiesen - allerdings lediglich im Bezug auf den relativ begrenzten Aspekt eines "Zeitkorsetts" in das die Prozesse in Schule wie in Fabrik gezwängt wurden, und das als solches etwa die Veräußerung des Inhalts "Disziplin" darstellte, bzw., bezogen auf eine bestimmte Theorie der Modernisierung, eben auf das Vorhandensein von "Modernität" verwies.

Aber vielleicht ist Zeit auch ein Indikator für die gesamte Komplexität von Inhalten, denn erst die (räumlich-) zeitliche Strukturierung von Erziehungs- und Bildungsinhalten (natürlich auch deren Auswahl aus einer potentiell unendlichen Themenvielfalt) macht aus einer bloßen Ansammlung von Inhalten ein Erziehungs- und Bildungssystem. Am Bau dieses Systems sind Wissenschaften und Ideologien (Theologien) ebenso beteiligt, wie Politik und Ökonomie. Natürlich ist - insofern es überhaupt als eigenes System, in diesem Falle als gesellschaftliches Subsystem, begriffen wird - das Erziehungssystem insoweit "relativ autonom", als es die Austauschbeziehungen mit seiner Außenwelt, also auch jene wissenschaftlichen, politischen, ideologischen usw. Einflüsse auf seine ihm spezifische Weise verarbeitet. Diese Faktoren, nämlich spezifische Verarbeitung und Komplexität, verunmöglichen allerdings in der Regel ein einfaches Gleichsetzen oder Korrelieren von Daten und Funktionen zweier verschiedener Systeme (was aber durchaus auch vorkommen kann). Zeit ist darüberhinaus als Strukturierungsmoment zwar ein Indikator, aber er ist ein sinnvoller Indikator nur im Rahmen einer sinnvollen Fragestellung, einer sinnvollen Theorie über den Gegenstand der Fragestellung und entsprechenden Analysemethoden. Die Annahme von Zeit als Indikator (und dessen quantitative Erfassung) ersetzt die Analyse der entsprechenden Beziehungen selbst keineswegs, sie zeigt nur, in welche Richtung diese gehen könnte, wenn man die obigen Prämissen akzeptiert.

Man könnte freilich noch einwenden, daß ohne entsprechende detaillierte Analysen (und solche liegen offensichtlich nicht nur nicht vor, sondern sind auch methodisch höchst anspruchsvoll) die Inhalte der verbrachten Zeit vorläufig nur sehr summarisch (also etwa als "Schule", Unterrichtsstunde im Fach X" "Inhalte des Faches X" usw.) bekannt sind oder operationalisiert werden. Zumindest solange eine solche Black-Box-Situation bestehe, sei Zeit für entsprechende erziehungswissenschaftliche, gar vergleichende Analysen ein wertloser, weil unbestimmter Indikator. Man kann allerdings umgekehrt aus der Tatsache dieser 'Unbestimmtheit' des Indikators Zeit auch nicht den Beweis ableiten, daß die in einem bestimmten gesellschaftlichen Subsystem (hier "Erziehungsraum" und damit eines auf Wirkung zielenden Geschehens) verbrachte Zeit "an sich" oder in irgend einer inhaltlichen Hinsicht irrelevant wäre. Mit anderen Worten, gegen die Behauptung, daß die Dauer eines Tuns und die inhaltliche Realisierung dieses Tuns miteinander zu tun haben, läßt sich kein plausibler Einwand erheben.

Schließlich sind auch Erziehungs- und Lerntheorien, zumindest implizit, immer von einem Zusammenhang zwischen der Dauer eines (z.B. erzieherischen oder Lern-) Einflusses einerseits und seiner Intensivierung, die sich über Zeit erreichen läßt, andererseits, ausgegangen, und wenn hier von einem Subsystem "Erziehungsraum Schule" gesprochen wird, so - als Arbeitshypothese - auch in dem Sinne, daß dieses so beschaffen ist, daß die Dauer, die in ihm verbracht wird, für seine Wirkung auf den Einzelnen nicht irrelevant ist - und zwar dies nicht nur im Hinblick auf einen einzelnen Aspekt einer "modernisierenden" Sozialisationsleistung, sondern im Hinblick auf die gesamte Komplexität seiner Inhalte und Funktionen.

Nur ein sehr naives pädagogisches Modell würde dabei allerdings die Verlängerung eines Einflusses durchgehend als seine linear-progressive Intensivierung interpretieren. Ob verlängerte Wirkung als positive oder negative Intensivierung zu bezeichnen ist, dieser Frage kann nämlich erst in Bezugsetzung auf spezielle Theorien nachgegangen werden: Etwa einer medizinisch-physiologischen über die Belastung des Organismus durch stundenlanges Sitzen in Schulbänken, einer lerntheoretischen über die optimalen Zusammenhänge von Dauer und Intensität von Informations-Speicherung, -verarbeitung und -transfer usw. Die Operationalisierung entsprechender psychologischer Theorien könnte dann bestimmte angenommene Zusammenhänge über die Struktur von Umwelt und Psyche, wie den folgenden, systematischer analysieren: "In zahlreichen schulischen Alltagsszenen werden aufgrund der organisato-

risch verankerten 'Tiefenstruktur' schulischer Interaktionsprozesse... grundlegende Spannungen erzeugt, die den jeweiligen Selbstkrisen homolog sind: so die Spannung von Integration und Fragmentierung in der Zersplitterung von Zeit, Beziehungen und Inhalten..." [HELSPER, BREYVOGEL, S. 37 - eigene Hervorhebung].

Man könnte sich vorstellen, daß ein etwas differenzierteres 'Intensivierungsmodell' jeweils auf die einzelnen Theorien bezogene und im Sinne der erwarteten Systemleistungen optimale Zeitbereiche annimmt: Sowohl ihre Über- als auch ihre Unterschreitung bzw. wie im obigen Zitat, ihre "Zersplitterung", all das wäre dann im Sinne des definierten Optimums als kontraproduktiv zu interpretieren.

#### 1.2.4 Zeit und Kulturtradition

Abgesehen davon nun, daß Zeit nicht als "leerer", sondern als jeweils ganz bestimmter Zeitbegriff in unterschiedliche Epochen der gesellschaftlichen Entwicklung eingegangen ist, gibt es genug Hinweise, die darauf hindeuten, daß Zeit und Raum auch kulturrelevante Begriffe sind. Mehr noch: Nicht nur ganz offensichtlich für 'marginale' Gesellschaften wie sie bevorzugtes Untersuchungsgebiet der klassischen Anthropologie sind, sondern auch für die hochkomplexen Industriegesellschaften scheint der kulturvergleichende Ansatz relevant zu sein: Nach Umberto Eco nämlich sind "...die Unterschiede von Kultur zu Kultur makroskopischer als man gewöhnlich annimmt", wofür er einige Beispiele anführt: "Viele bei den Amerikanern gültige Raumdefinitionen funktionieren bei den Deutschen nicht. Die Auffassung vom persönlichen Raum beim Deutschen (die sich in seiner nationalen Angst um 'Lebensraum' widerspiegelt), setzt eine Grenze, innerhalb derer er seine eigene privacy durch die Anwesenheit des anderen bedroht sieht, anders: Die Bedeutung einer offenen oder geschlossenen Tür ändert sich enorm, je nachdem ob in New York oder Berlin; sich in Amerika in der Tür zeigen, gilt noch als 'draußen stehen', während es in Deutschland 'schon eingetreten' bedeutet." Eco verweist ebenfalls auf das bekannte Beispiel der spezifischen Funktion der Leere in der japanischen Kunst: "Die Kulturen des Westens empfinden den [nichtgefüllten - v.K.] Raum als Leere zwischen den Objekten, während die Japaner ... ihn als Form zwischen Formen erleben, die eigene Möglichkeiten architektonischer Gestaltung hat" [ECO, S. 348].

Natürlich gibt es über diesen Aspekt als Merkmal der japanischen gegenüber der westlichen Kultur in der auf Japan bezogenen Forschung, angefangen von der Philosophie über Ästhetik und Literaturwissenschaft bis hin zur Psychologie unzählige

Untersuchungen und Hinweise. Als eine jüngere zusammenfassende Übersicht über diesen Zusammenhang zwischen Zeit-Raum-Struktur und Gesellschaft soll hier ein Aufsatz von Augustin Berque genannt werden [BERQUE].

Die Berücksichtigung möglicher kulturtypischer inhaltlicher Auffüllungen von Raum- und Zeitstrukturen hat zweifellos eine wichtige vergleichspraktische Bedeutung. Mit anderen Worten, Vergleich erfordert eine elaborierte Vergleichsmethode. Zu ihr gehört z.B. auch als zentraler Moment der Kontextbezug. Umgekehrt ermöglicht der Vergleich originäre, nur über ihn zu beziehende Kenntnisse.

Diese Kontextbezogenheit ist höchst relevant, selbst bei scheinbar banalen Datenvergleichen. So registrierte der schon zitierte Eco wiederum beispielsweise: "Die urbanistischen Untersuchungen über die Anzahl der notwendigen Quadratmeter pro Individuum haben nur innerhalb eines gegebenen Kulturmodells einen Sinn" [ECO, S. 348].

In den ersten Nachkriegsjahrzehnten, als in Japan die traditionelle Bauweise noch weiter verbreitet war, empfanden Japaner, die für einige Zeit ins euro-amerikanische Ausland gingen, es oft als auffällig, daß dort innerhalb von Wohnungen oder Wohnhäusern die einzelnen Räume mit Schlössern versehen sind. Wohnen zur Untermiete etwa kann die Übergabe von mindestens vier Schlüsseln mit sich bringen: Den Schlüssel zum Gartentor, zum Briefkasten, zur Haustür und schließlich zur Zimmertür. Dies veranlaßte gelegentlich Japaner dazu, die westliche als eine "Schlüsselkultur" (kagi bunka) zu bezeichnen.

Andererseits sind aber auch zu schnelle Schlußfolgerungen zu vermeiden: Die Schlüsselvielfalt in westlichen im Gegensatz zu (traditionellen) japanischen Wohnhäusern bedeutet nicht unbedingt, daß die Grenze zwischen innen und außen in Japan grundsätzlich offener wäre. Sie ist freilich, wo die westliche "Schlüsselkultur" noch nicht vorgedrungen ist, einmal durch andere Mittel (materielle wie symbolische) aufrechterhalten und hat zum andern gegebenenfalls eine spezifische "Topographie". So kann es, abgesehen von der spezifischen Binnengliederung, durchaus sein, daß diese Grenze in bezug auf bestimmte gesellschaftliche Teilbereiche offener, in bezug auf andere geschlossener ist. Zum Beispiel ist in Europa, zumindest in Deutschland, der private Wohnbereich für die Schule weitgehend tabu, während in Japan die Klassenlehrer in Grund- und Mittelschulen angehalten sind,

regelmäßig, mindestens einmal pro Schuljahr, meist jedoch einmal pro Trimester, die Elternhäuser der Schüler aufzusuchen, dort mit den Eltern zu sprechen und so die Gelegenheit zu haben, die Kinder nicht nur in der Schule, sondern auch in ihrer häuslichen Umgebung und ihre dortige Verhaltensweise kennenzulernen. Welche soziokulturellen Welten zwischen dieser und der deutschen Auffassung liegen, läßt sich anhand des folgenden Beispiels ablesen: Der aktuelle Anlaß war die statistische Volkszählung in der Bundesrepublik von 1986/87. In diesem Zusammenhang wurde z.B. in Frankfurt als Möglichkeit ins Gespräch gebracht, (wozu es dann nicht kam), daß bei akutem Mangel an freiwilligen Zählern, Lehrer (als Beamte und in dieser Eigenschaft sozusagen als Staatsdiener) als Zähler verpflichtet werden könnten. Wie in der Bevölkerung insgesamt war auch unter den Lehrern die Volkszählung als solche umstritten. Interessant ist also weniger, daß Lehrer diesen Einsatz ablehnten, sondern das Argument, dem sie offenbar ein entscheidendes Gewicht beimaßen: In der Resolution, in der die Lehrer einer Schule ihre Ablehnung zum Ausdruck brachten, "stellten die Pädagogen fest, daß es, wie bei Polizisten, Staatsanwälten und Sozialarbeitern auch, bei ihnen zu Interessenkonflikten kommen könnte, wenn sie als Zähler in Schülerhaushalte kommen. Auch könne es Eltern und Schülern nicht zugemutet werden, Lehrern Einblick in die privaten Wohn- und Lebensverhältnisse geben zu müssen" [Frankfurter Rundschau, 5.3.1987 - eigene Hervorhebung].

Nicht nur kann die Geographie von Grenzziehungen unterschiedlich sein, sondern auch die Verbindlichkeit von Grenzen. Vor einiger Zeit lief ein Film im japanischen Fernsehen, der zeigte, was eine Familie sich mit der Öffnung ihrer Grenzen gegenüber einem Fremden eingehandelt hatte: Eine alte Frau war vor einem Haus aus Schwäche zusammengebrochen. Die Bewohner, die dies beobachtet hatten, brachten sie hinein und pflegten sie geduldig einige Tage. Wider Erwarten verließ allerdings nach ihrer Wiederherstellung die - alleinstehende - alte Frau das Haus nicht mehr; sie hatte auf diese Weise eine Familie gefunden und entwickelte sich zudem, nach einer gängigen Klischeevorstellung böser Schwiegermütter, zu einem Hausdrachen, der die ganze Familie terrorisierte. Nachbarn und die gesellschaftlichen Konventionen waren auf ihrer Seite: Sie einfach wieder vor die Türe zu setzen, wäre als ähnlich brutal angesehen worden, wie wenn es sich um die leibliche Mutter dieser Familie gehandelt hätte.

Das Sujet des Films hatte damit darauf angespielt, daß eine solche Grenzüberschreitung von außen nach innen in Japan weitreichende inhaltliche, qualitative Konsequenzen haben kann, nämlich, daß ein aus welchen Gründen und unter welchen

Umständen auch immer in eine Gruppe (Haus, Familie, Schule, Firma) Aufgenommener den legitimen Anspruch geltend machen kann, daß diese Gruppe sich nun auch weiterhin verantwortlich um ihn zu kümmern hat. Diese kulturelle Funktion der Grenzüberschreitung taucht dann in anderen Zusammenhängen, etwa der vielzitierten lebenslangen Beschäftigung in Betrieben, wieder auf. Auch die vergleichsweise enorm hohe Verantwortlichkeit, die die Schulen für ihre Schüler übernehmen, vollzieht sich in einem Innenraum, der nach außen abgegrenzt ist. Nicht nur mit dem scharfen Konkurrenzkampf um Zulassung zu einer "guten" Schule oder in eine "gute" Firma hat es also zu tun, daß die Hürden für die Aufnahme in eine Gruppe ("Firmenfamilie") oft so hoch gesetzt sind. Die Bedeutung dieser Grenzüberschreitung wird unterstrichen durch die immer feierlichen und sehr ernst genommenen Aufnahmezeremonien und -zeremonien (in der Schule: "nyugaku-shiki"), die in vielen Firmen dann mit den einführenden Trainingswochen geradezu Form und Funktion von "Initiationsriten" annehmen [vgl. YAMAMOTO, S. 102].

Kulturspezifische Bestimmungen von Zeit lassen sich offenbar in verschiedensten Lebensbereichen nachweisen. Um dies zu illustrieren, möchte ich eine längere Passage aus einem Aufsatz zitieren, der darauf zielt, grundsätzlich unterschiedliche Zugänge und Fragestellungen westlicher bzw. asiatischer philosophischer Systeme zu verdeutlichen:

"Angenommen nun, es findet eine Prüfung in Arithmetik statt, und die Schüler wollen sich während der Prüfung schnell vergewissern, daß ihre Antworten richtig sind. Sie fragen einander in eiligem Geflüster nach der Antwort in der Hoffnung, daß die Aufsichtsperson sie nicht ertappt. Da die Zeit knapp und die Lage gefährlich ist, wünschen sie eine rasche Antwort, bevor sie die Aufmerksamkeit der Aufsichtsperson auf sich ziehen. Sie würden entsetzt sein, wenn ein Schüler, anstatt eine rasche Antwort zu geben, mit einer langen Erörterung anfinke, um zu zeigen, wie er zu der Antwort gelangt sei. Solcherart ist die Einstellung der morgenländischen Philosophie: Methode wird nicht als unwichtig angesehen; sie ist nur unwichtig wegen der nach den Umständen verfügbaren Zeit. Die Prüfungsarbeit ist mit unserer eigenen Lebensspanne vergleichbar; die Aufsichtsperson ist vergleichbar mit dem Tode, der uns in jedem Augenblick fassen und von der Prüfung ausschließen kann; deshalb wird den Antworten der Vorrang gegeben und die Methode auf den zweiten Platz verwiesen" [SAHER, S.381].



Auffallend ist eine frappierende Ähnlichkeit dieses Bildes mit Prioritäten des japanischen Bildungssystems, wie sie in der Stellung der Zulassungsprüfungen, oft titulierte als "Examenshölle", zum Ausdruck kommt. Natürlich ist jedes Prüfungssystem darauf ausgerichtet, richtige Antworten zu fordern, wobei freilich der prozessuale Charakter von Problemlösungen mehr oder weniger gewichtet sein kann. Entscheidend im vorliegenden Zusammenhang ist aber weniger der Charakter der Prüfungen selbst, sondern daß das japanische (und überhaupt ostasiatische) Prüfungssystem immer wieder dahingehend kritisiert wurde, daß das gesamte Bildungssystem von dieser "Examenshölle" auf eine Weise dominiert wird, die nicht das Hinführen zu Lösungen, sondern das Sammeln "richtiger Antworten" absolut in den Vordergrund stellt: "Der ganze Zweck von neun, zwölf oder mehr Jahren des Lernens besteht darin, die Zulassungsprüfung zu einer Universität ... zu bestehen." [WORONOFF, S. 114]

Es gibt eine Reihe von systemtypischen Faktoren in der japanischen Gesellschaft, auf die diese Dominanz des Prüfungswesens bezogen werden kann. Aber die tiefe Verankerung der "Examenshölle" im ostasiatischen Kulturbereich scheint dafür zu sprechen, daß außer den aktuellen, systemtypischen auch tiefliegende kulturelle Faktoren eine Rolle spielen, die dann, angesichts ihrer Universalität für eine gegebene Kultur in verschiedenen Bereichen, von der Philosophie bis hin zu konkreten Lebens- und Verhaltensentscheidungen, wirksam sind [s.a. VON KOPP, 1987].

Wie das Beispiel zeigt, geht es bei der kulturvergleichenden Analyse nicht um die Identifizierung "leerer" Raum-Zeit-Strukturen, sondern Raum und Zeit bilden das Gerüst von Wertstrukturen: Zeit ist in jedem Falle knapp, und Räume sind begrenzt. Offenbar verknüpfen jedoch verschiedene Kulturen unterschiedliche Ausmaße von Zeit und Raum mit unterschiedlichen Prioritäten. In der westlichen Kultur sind wir geneigt, ein jahrelanges Büffeln auf Faktenwissen hin bestenfalls als Zeitverschwendung anzusehen, schlimmstenfalls als Strategie zur Heranziehung unmündiger, weil nichtkreativer Bürger.

Der interkulturelle Vergleich muß freilich diese angenommene "Relativität" von Wertstrukturen ernst nehmen und weiter radikalisieren und zumindest hypothetisch beispielsweise die Invariabilität von "Kreativität" in Frage stellen: Vielleicht ermöglicht die Disponibilität über viele Antworten ebenfalls einen bestimmten Typus von Kreativität, so wie die Disponibilität über viele Problemprozesse einen anderen Typus von Kreativität fördert. Es kann allerdings letztlich beim Kulturvergleich nicht

darum gehen, einen solchen abstrakten Relativismus lediglich zu konstatieren, sondern die relativierten Kategorien sind ideologiekritisch in bezug zum Entwicklungs- und Problemkontext konkreter Gesellschaften mit ihren Binnen- und Außenbeziehungen zu setzen. Auf unser Thema bezogen bedeutete das etwa die Frage, welche Arten von Erziehung und Unterricht den Anforderungen der heutigen Gesellschaften entsprechen - und welche Kontingenzen es gäbe.

### 1.2.5 Kulturtradition und Internationalisierung; Zugänge zu Japananalysen

Auf allgemeinsten Ebene werden die heutigen Tendenzen der globalen Gemeinschaft darin gesehen, daß die Austauschbeziehungen zwischen Gesellschaften und Kulturen rapide zunehmen (also ihre Verflechtungen), aber auch, daß Probleme globale Gültigkeit erlangen. Für den interkulturellen Vergleich hat die Annahme dieser Tendenzen die Konsequenz zu prüfen, ob wachsende Verflechtung und Globalität auf Multikulturalität als neue Synthesen oder aber auf Surrogate eines erweiterten Konsumangebots abzielt, oder gar auf die "Kolonialisierung" durch eine dominierende (und zwar die "westliche") Kultur hinausläuft.

Für jede dieser Möglichkeiten gibt es Argumente wie Indikatoren, und die, explizite wie implizite, Konfrontation von entsprechenden Standpunkten durchzieht gerade die gesamte wissenschaftliche Japanliteratur deswegen, weil dieses Land sich in besonderem Maße im Schnittpunkt sehr verschiedener Kulturen befindet. Es hat in dieser Hinsicht geradezu Modellcharakter, und alle drei genannten Tendenzen scheinen, zumindest gegenwärtig, noch gleichgewichtig nebeneinander sichtbar zu sein. Die Beibehaltung dieser Art Koexistenz würde in sich eine vierte Möglichkeit aufzeigen. Sie bezieht sich darauf, daß Japaner in bestimmter Hinsicht weniger Probleme als etwa Europäer zu haben scheinen, nicht die Exklusivität einander offenbar widersprechender Kulturcodes in den Vordergrund zu stellen, sondern sich je nach Bedarf und Situation in verschiedenen Kulturcodes zu bewegen, sich dieser also variabel zu bedienen - ein Sachverhalt, den man, wenn er denn zutrifft, als "Polykulturalität" bezeichnen könnte <sup>3</sup>.

Der Widerstreit verschiedener Interpretationen spiegelt sich auch in Studien, die Raum- und Zeitstrukturen als kulturspezifische Momente thematisieren.

So relevant - wie die weiter oben illustrierend angeführten Beispiele zeigen sollten - der Gesichtspunkt von Raum und Zeit für den Kulturvergleich zu sein scheint, so

besteht ein wesentliches Problem in seiner Systematisierung, die die Ebenen mehr oder weniger plausibler Beispiele, die ja nur tendenziell gültig sein können, zugunsten einer stringenten Operationalisierung verlassen könnte. Selbst auf einer Ebene mit relativ bescheidenem Anspruch an Systematisierung aber, gibt es kaum Studien und innerhalb dieser kaum mehr als Ansätze auch in der nordamerikanischen Literatur, die eindeutig die Forschung über Japan dominiert.

Immerhin wird, vielleicht wegen des großen Einflusses, den die Anthropologie (mit ihren verschiedenen Schwerpunkten der Kultur- und Sozialanthropologie) auf die amerikanischen Sozialwissenschaften seit langem ausgeübt hat, die Relevanz von Zeit- und Raumstrukturen für den Kulturvergleich immer wieder, zumindest sporadisch oder bezogen auf spezifische Fragestellungen, thematisiert. Ausgangspunkt in der Anthropologie sind als Grundlage von Feldforschungen die klassischen Verfahren der Beobachtung und Protokollierung von Zeitläufen und Handlungsräumen.

Ein weiterer Faktor, der in der amerikanischen Bildungsforschung Studien begünstigt, die auf Feldforschungen basieren, mag darin zu sehen sein, daß sich die Schule in den USA in hohem Maße als eine auf die jeweilige community bezogene Einrichtung herausgebildet hat. Direkt in der Tradition sorgfältiger, von der anthropologischen Forschung inspirierter Feldforschungen steht zum Beispiel die Studie J. Singletons "Nichi u Japanese school", die eine Schule in ihrem lokalen Umfeld als Ausgangspunkt der Bezugsetzung zum nationalen Kontext untersucht und schon 1967 erschienen ist [SINGLETON]. An diese Tradition der Feldforschung knüpfen in gewisser Weise auch die wichtigsten neueren amerikanischen Studien über das japanische Schulwesen an: Thomas Rohlens Buch über die japanische Oberschule, Japan's High Schools [ROHLEN], das übrigens dem Gesichtspunkt der kulturellen Strukturierung von Raum und Zeit ein eigenes Kapitel widmet. Dieser Aspekt ist aber auch in Teilen des von J. Shields herausgegebenen Sammelbandes "Japanese Schooling" [SHIELDS], und, weniger explizit als bei Rohlen, aber dennoch ebenfalls durchgängig, in den stark am Kulturvergleich orientierten Studien von Benjamin Duke "The Japanese School" [DUKE], von Merry White "The Japanese Educational Challenge" [WHITE], und selbst in der halboffiziellen, unter der Verantwortung des U.S. Department of Education entstandenen "U.S. Study of Education in Japan" [DORFMAN] enthalten.

Die alte Kontroverse über Japan, die sich darin ausdrückt, daß je nach Untersuchungsfeld und Zugang entweder eine "Verwestlichung" oder Beibehaltung einer ja-

panischen "Einzigartigkeit" (uniqueness) registriert wird, setzt sich auch in Analysen von Zeit-Raum-Strukturen fort. J.A. Roth zum Beispiel, ein Autor der sich schon früh mit dem Zeitaspekt als kulturellem Phänomen beschäftigt hat, stellt in einem zusammenfassenden Kapitel die Beiträge eines Sammelbandes über "Arbeit und Lebensverlauf in Japan" explizit unter den Gesichtspunkt der "culture-bound nature of structuring the passage of time in a linear fashion" als Merkmal des westlichen Industrialisierungsmodells. Seine generelle, vergleichsorientierte Fragestellung lautet dementsprechend: "How widespread is the linear organization of time?" In bezug auf Japan resümiert er folgendes: "Japan is not the best test of this issue since it has clearly adopted many of the forms of European and North American society. However, it is sufficiently removed to serve as at least a limited test. The answer I would give ... is that the Japanese apply a linear concept of time - certainly in the occupational sphere - strikingly like that of Western Europeans and present-day North Americans" [ROTH, S. 248]. Diese Schlußfolgerung mag, wie der Autor selbst andeutet, viel mit dem Untersuchungsgegenstand zu tun haben. Das Thema einer anderen Studie aus demselben Sammelband über das Tempo der Familienbildung (und in diesem Zusammenhang die Berufstätigkeit speziell von Frauen) zeigt zumindest ein Bild, das die Differenzierung einer einheitlichen Strukturierung von Zeit auf ihrer linearen vertikalen Achse nahelegt [S.COLEMAN].

Abgesehen davon scheint es selbst innerhalb der scheinbar dominant linearen "westlichen" Zeitstrukturierung, in den Bereichen, in denen sie gültig ist, Hinweise auf eine weitere wichtige, nämlich eine horizontale Differenzierung zu geben. Hierauf verweist wiederum der oben zitierte Eco, wenn er, unter Berufung auf den ebenfalls schon erwähnten Edward T. Hall, zwischen "monochronischen" und "polychronischen" Kulturen unterscheidet (und zum Beispiel Deutschland der ersteren, Italien der zweiten zuordnet) und diese Unterscheidung zusätzlich mit einem entwicklungstypologischen Aspekt verknüpft. Demnach entspräche nämlich "der monochronischen Kultur eine niedrigere Stufe der reziproken physischen Verflechtung" als der polychronischen [ECO, S. 348-349].

Besonders relevant im direkten Zusammenhang mit unserem Thema ist allerdings die im oben zitierten Sammelband enthaltene Studie über einen traditionell handwerklichen japanischen Familienbetrieb [KLEINBERG]. Denn hier scheint sich zu zeigen, "... how special new skills acquired by a younger generation upset the traditional timetable of learning the craft and moving up the control hierarchy within a household" [ROTH, S. 249]. Dieses Ergebnis scheint jeden-

falls die These von der "Verwestlichung", im gegebenen Fall sogar im Bezug auf den eigentlich sich "modernistischen" Einflüssen am längsten entziehenden Bereich des traditionellen Lernens voll zu bestätigen.

Die schon weiter oben angesprochene Studie von Inkeles und Smith über die Modernisierungsleistung von Schule und Fabrik, bezog sich zwar nicht auf Japan, sondern auf Entwicklungsländer, scheint aber dennoch gerade deshalb verallgemeinerbar, da in ihr ja (ähnlich wie auch in der oben zitierten Passage von Roth) eine universal gültige Definition von "Modernität", und innerhalb dieser, von "moderner Zeit" angesetzt worden war. In der Tat sind die Schlußfolgerungen Rohlens in seiner Skizze über den Raum- Zeit-Faktor in der japanischen Oberschule nahezu gleichlautend mit den oben zitierten: "The rhythms and segmentation of the Japanese high school complement very neatly indeed the working order of industry and modern organization" [ROHLEN, S.168].

Rohlen selbst registriert einerseits in seiner Skizze sehr sensibel "kulturbedingte" Unterschiede in der schulischen Zeitgestion (bzw. im Tagesablauf der Jugendlichen) zwischen Japan und den USA, subsumiert sie freilich gemeinsam - und gemessen an seinem Untersuchungsziel, mit Recht - unter eine generelle, "moderne" Zeitstruktur. Unterschiede sind in diesem Rahmen interpretierbar einmal hinsichtlich ihrer Genese (im jeweiligen Kulturkontext), zum andern hinsichtlich der (effektiven oder nicht effektiven) Ausnutzung von gegebener Zeit.

Andererseits zielt die Thematisierung (und einige Beispiele), die ich hier angeschnitten habe, über den Rahmen dieser Subsumierung hinaus auf Sinngebungen von Zeitstrukturen, die nicht in den (mehr oder weniger generellen) Determinanten der "Modernität" (dem systemtypischen tertium comparationis "Industriestaatlichkeit") verankert sind, sondern in der Singularität der jeweils distinkten Kultur. Die Frage, ob bestimmte "traditionelle Zeitstrukturen" sich mit "modernen" Zeitstrukturen verknüpfen lassen und zwar nicht in einer notgedrungenen, zeitlich begrenzten Koexistenz, sondern sozusagen organisch, jedenfalls neue Strukturen erzeugend, verweist auf das Problem der möglichen Kontingenz im Modernisierungsprozeß - ein substanzielles Problem (gegenwärtig besonders im islamischen Kulturkreis aktuell thematisiert) für alle sich industrialisierenden Länder.

Dabei ergibt sich dann eine Reihe von neuen Fragestellungen. Eine der interessantesten ist vielleicht die, ob "Modernisierung" wirklich mit universeller Gültigkeit

Strukturierungsprinzipien - und wenn ja, bis zu welcher Detailliertheit - erfordert, "Modernisierung" also nur als "Paket" zu haben ist: entweder ganz oder gar nicht. Wenn dem nicht so sein sollte, wäre nämlich nicht nur die schon angeschnittene Multi- oder eben auch "Poly"-Kulturalität unter Bedingungen der Modernität auf Dauer möglich, sondern würde auch die Kontingenz, und damit die potentielle Steuerbarkeit, die Möglichkeiten für ein Mitsprache- und Mitgestaltungsrecht des Menschen bei der weiteren Entwicklung der ("nachindustriellen") Modernisierung sichtbar werden lassen.

So gesehen haben wir es mit zwei verschiedenen Analyseebenen bezüglich der Raum-Zeit-Strukturen von Schule zu tun:

- Die eine ist sozusagen "synchronisch" und versucht, das momentan gegebene länderspezifische Raum-Zeit-Konstrukt des Erziehungsraums Schule möglichst systematisch und bezogen auf vergleichbare Kriterien zu erfassen.
- Auf der zweiten Ebene erscheinen die Raum- und Zeitdaten als Bedeutungsträger kulturspezifischer Inhalte. Ihre Analyse muß daher auf einer diachronischen Achse ansetzen, denn gesellschaftliche, kulturelle Inhalte lassen sich überhaupt erst auf ihr eindeutig abgrenzen ("traditionelle" Werte sind solche, die über eine lange Zeit stabil geblieben sind, usw.). Der Zugang zu entsprechenden Daten ist freilich noch wesentlich schwieriger als zu denen der ersten Ebene, auch wenn man davon ausgehen kann, daß auch diese Dimension prinzipiell meßbar ist. Und selbst in bezug auf die Typologisierung des (kulturellen) Raumes äußert sich U. Eco optimistisch über die Meßbarkeit der "vierten", nämlich der kulturellen Dimension: "Die Proxemik fügt den drei Dimensionen des Raumes eine vierte, 'kulturelle' hinzu, die, trotz der Tatsache, noch nicht ausreichend vermessen worden zu sein, doch meßbar ist" [ECO, S. 349]. Den Ausdruck Proxemik hat der schon erwähnte Hall verwendet; Eco meint damit "Sprache, Semantik des Raums" [ECO, S. 349-347] und insofern räumliche Distanz immer auch zeitliche Distanz ist, läßt sich diese Behauptung ohne weiteres auf das Postulat der prinzipiellen Meßbarkeit der kulturellen Dimension von Zeit erweitern.

## 2. DATEN ÜBER SCHULE, RAUM UND ZEIT

### 2.1 Allgemeine Struktur und Hauptprobleme der japanischen Schule

#### 2.1.1 Vorbemerkung

Da eine Strukturuntersuchung des japanischen Bildungs- und Schulsystems nicht im Vordergrund der vorliegenden Arbeit steht, sollen im folgenden lediglich eine Reihe von Grunddaten angeführt werden. Da andererseits die japanische Schule seit einigen Jahren auf reges Interesse in den Medien gestoßen ist, und in diesen nicht selten mit Blick auf ganz spezifische Probleme berichtet wird, möchte ich anschließend einige dieser inhaltlichen Aspekte ansprechen.

#### 2.1.2 Grunddaten Japan und sein Schulsystem.

##### Tafel 1a: Grunddaten: Japan

---

##### Bevölkerung, Größe,

1986

- Bevölkerung	121,7 Millionen
- Größe	378000 km <sup>2</sup>
- Bevölkerungsdichte	326 pro km <sup>2</sup>

##### Landnutzung, 1984

- Wald und Brachland	66,7%
- Landwirtschaftsfläche	14,8%
- Wohnbebauung	3,3%
- Übriges	15,2%

##### Bruttosozialprodukt

pro Kopf 1986	16.269 \$
---------------	-----------

##### Beschäftigte pro

##### Sektor, 1986

- Primärer Sektor	8,5%
- Sekundärer Sektor	33,9%
- Tertiärer Sektor	57,3%
- Unbekannt	0,3%

Regierung

## - Nationale Ebene

## a) Legislativorgane

Nationales Parlament, gebildet aus Oberhaus (512 Sitze) und Unterhaus (252 Sitze).

## b) Exekutivorgane

Premierminister und maximal 20 Staatsminister (darunter Ministerium für Erziehung, Wissenschaft und Kultur - "Mombusho")

## - Lokalverwaltung

Japan ist eingeteilt in 47 Präfekturen, diese in 3.254 Kommunen (1985).

Präfektur- und Kommunalverordnete werden gewählt.

Tafel 1b: Grunddaten: Bildungssystem

<u>Schulsystem</u>	<u>Schulstufe</u>	<u>Schuldauer in Jahren</u>
- Primar- und Sekundar- Bildung	Kindergarten	1 - 3
	Grundschulen	6
	Sekundar I	3
	Sekundar II	3
- Hochschulbildung	Unterstufe Technikum	3
	Oberstufe Technikum	2
	Junior College	2 - 3
	Universität	4



<u>Pflichtschule</u> , Dauer Einschulungsalter	9 Jahre (in Grund- und Mittelschulen) mit 6 Jahren
---	---

<u>Anteile der Schulbesucher an den Altersgruppen</u>	<u>Schulen</u>	<u>Alters- gruppe</u>	<u>Anteil in%</u>
1985	Kindergarten	3-5	44,1
	Grundschule	6-11	99,9
	Mittelschule	12-14	99,9
	Oberschule	15-17	92,2
	Hochschule	18-21	31,3

<u>Curricula</u>	Schulen erarbeiten ihre Curricula innerhalb der generellen Vorgaben durch die Rahmenrichtlinien für den Unterricht (General Course of Study) des "Mombusho".
------------------	--

<u>Schul-Textbücher</u>	Prüfungs-Autorisierungsverfahren durch das "Mombusho". Herstellung, Druck und Vertrieb durch kommerzielle Verlage. Alle Textbücher werden in jeweils neuen Exemplaren kostenlos an die Schüler zum Verbleib ausgegeben.
-------------------------	---

- Anzahl der benutzten (autorisierten) Text- bücher in Grund-, Mittel- und Hauptschulen, 1988	1.091
--	-------

Lehrer

## - Ausbildung

Studium in Junior Colleges oder  
Universitäten:

- erreichte formale  
Qualifikation, 1986

in % der Lehrer der:

Grundschule      Mittelschule      Oberschule

Universität	67,3	82,0	90,9
Junior College	26,7	15,9	5,1
Oberschule	5,0	1,2	1,0
Unbekannt	1,1	0,8	2,9

- Lehrer-Schüler-Relation  
1987

auf 1 Lehrer kamen in der:

- Grundschule:	22,5 Schüler
- Mittelschule:	20,8 Schüler
- Oberschule:	19,5 Schüler

- Arbeitszeit in der  
Schule (Unterricht  
und Betreuung)

Durchschnittliche Zahl der  
Arbeitsstunden  
pro Woche (Öffentliche Schulen)

Schule	1965	1986
Grundschule	31,5	18,8
Mittelschule	28,0	14,9
Oberschule	22,1	14,4

Bildungsverwaltung

- |                   |   |
|-------------------|---|
| a) zentrale Verw. | "Mombusho" (Ministerium für Erziehung, Wissenschaft und Kultur)                 |
| b) Präfekturen    | "prefectural board of education" (je 5 Mitglieder in jeder der 47 Präfekturen.) |
| c) Kommunen       | "municipal board of education" (je 5 Mitglieder in jeder der 3.254 Kommunen.)   |

Bildungsfinanzen

- jeweils größter Ausgabenbereich der:

- |                |   |
|----------------|---|
| a) Regierung   | - Kosten für nationale (staatliche) Einrichtungen (Universitäten, einige wenige Schulen aller Stufen)<br>- finanzielle Mittel an Präfekturen, Kommunen und Privatschulträger. (u.a. die Hälfte der Lehrergehälter für öffentl. Grund- und Mittelschulen). |
| b) Präfekturen | - Kosten für Präfekturale Einrichtungen (Hoch-, Ober-, Sonder- u.a. Schulen).<br>außerdem:<br>- Lehrergehälter für Lehrer der Kommunalen Grund-, Mittel- und Teilzeit-Oberschulen.<br>- Finanzielle Mittel an die Kommunen.                               |
| c) Kommunen    | - Kosten für kommunale Einrichtungen (Grund- und Mittelschulen, andere).  |

- Anteil der Erziehung

- |   |       |
|---|-------|
| a) am Nationaleinkommen                 | 6,7%  |
| b) an den Netto-<br>Regierungs-Ausgaben | 18,5% |

---

Quelle: National Institute for Educational Research (Hrsg): Basic Facts and Figures About the Educational System in Japan. Tokyo, 1988, S. 1-3 u.a.

Das japanische Schulsystem wird in Japan selbst häufig mit der prägnanten Formel "6-3-3-System" beschrieben. Damit wird auf die jeweilige Dauer der entsprechenden Schulstufen Bezug genommen: Sechsjährige "Grundschule" (Sho gakko, wörtl.: "kleine Schule"), dreijährige "Mittelschule" (Chu gakko) und dreijährige "Oberschule" (Koto gakko) ; bei Einbeziehung der vierjährigen Universität (Daigaku, wörtl. "großes Lernen") bzw. gar der zwei- seltener dreijährigen Colleges (tanki dagaku, wörtl. "Kurzzeit- daigaku") ergibt sich ein "6-3-3-(2/3)-4-Schema", womit man die Hauptströme des gesamten japanischen Schulsystems schlagwortartig auf eine Kurzformel gebracht hat.

Japan hat ein Ganztages-Schulsystem. Die Oberschule ist zweigdifferenziert, wobei der Andrang zum "allgemeinbildenden", auf die Hochschulzulassung ausgerichteten Zweig, in dem sich gegenwärtig ca 73% aller Oberschüler befinden, größer ist, als zum "beruflichen", d.h., eigentlich berufsvorbereitenden, Zweig. In der Oberschule gibt es das sog. credit-System, dh. eine Liste von Fächern (zusammengefaßt nach 8 Fächergruppen im allgemeinbildenden, bzw. nach 12 Berufsfeld-Gruppen im berufsvorbereitenden Zweig). Hinzu kommt die Vorgabe der jeweiligen für das Fach erforderlichen Standard-Anzahl von Credits. Ein Credit ist dabei definiert als 35 Unterrichtsstunden pro Jahr. Entsprechend ergibt sich z.B. für das Fach Japanisch I mit der erforderlichen Standard-Anzahl von 4 Credits, daß dieses Fach mit durchschnittlich 4 Wochenstunden über 35 Wochen unterrichtet wird. Die vom Ministerium vorgegebene Liste von Fächern kann von der einzelnen Schule noch um weitere Fächer erweitert werden.

Außer den genannten Schulen gibt es: Sonderschulen auf allen drei Stufen (Grund- bis Oberschule), eine sehr begrenzte Zahl von auf die Mittelschule folgenden 5jährigen Höheren Fachschulen in einigen Berufsrichtungen, postsekundäre Fachschulen und die Gruppe aller übrigen vom Ministerium nach bestimmten Kriterien als Bildungsinstitutionen anerkannten, aber völlig außerhalb des eigentlichen Bildungssystems angesiedelten (in der Regel privaten) Bildungseinrichtungen verschiedenster Art, darunter eine große Zahl von Fremdsprachenschulen, aber auch Paukschulen, die auf die Ober- bzw. Hochschulzulassung vorbereiten (siehe Schema des Schulwesens und Glossar Bildungswesen im Anhang). Eine große Rolle spielt auch ein breit ausgebauter Bereich von Abend- und Fernstudien mit 1988 ca. 300.000 Oberschülern (ca 5,5% der Gesamt-Schülerzahl) und rd. 230.000 Universitätsstudenten (11,5% der Gesamt-Studentenzahl) [MOMBUSHO EDUCATION 1989, S.68].

Der Besuch von Grund- und Mittelschule deckt den Bereich der neunjährigen Schulpflicht ab. Nur sehr wenige Schüler beenden aber an diesem Punkt ihren Schulbesuch. Seit der enormen Bildungsexpansion der 60er und 70er Jahre, hat sich seit 1974 der Anteil derer, die nach Bestehen einer entsprechenden Zulassungsprüfung den Schulbesuch in einer Oberschule fortführen auf über 90% stabilisiert. Nach deren Abschluß - und wiederum Bestehen einer Zulassungsprüfung nehmen ca. 32% der entsprechenden Altersgruppe der 18- bis 21jährigen ein College- (ca. 6-7%) oder Universitätsstudium (ca. 27-28%) auf.

Selektivität und Konkurrenzdruck dieser Zulassungsprüfungen zur Ober- und Hochschule sind sehr unterschiedlich sie spitzen sich jedoch bei der Zulassung zu den für gut angesehenen Schulen teilweise dramatisch zu. Aus diesem Grunde spricht man in Japan oft und seit Jahren schon von der Existenz einer "Examenshölle" [Vgl. VON KOPP 1987]. Verschiedene Reformvorschläge und Experimente, wie z.B. die Zusammenlegung der Mittel- und Oberschule zu einer sechsjährigen Sekundarschule [vgl. VON KOPP 1989, S. 191] oder eine neueste Regelung zur Hochschul-Zulassungsprüfung, die im Januar 1990 zum ersten Mal angewendet wurde (wobei nun, statt der früher 5 obligatorischen Prüfungsfächer, deren Anzahl vom Prüfling selbst gewählt werden kann, womit Schwerpunkte gesetzt werden können), haben das Problem der "Examenshölle" bisher noch nicht grundsätzlich entschärft.

Ein spezifisches Charakteristikum des japanischen Bildungssystems ist die Unterscheidung der jeweiligen Schulen nach ihrer Trägerschaft (Staat, Präfektur, Gemeinde, Privat) und dem großen Anteil des privaten Sektors im Ober- (rd 23% ) und Hochschulbereich (Junior Colleges: 83%, Universitäten: 73%). Obwohl es keine direkte Kontrolle über die Privateinrichtungen gibt, ist die indirekte Kontrolle über Vorgabe bestimmter curriculärer und anderer Standards, von denen die Bezuschussung der Schulen durch den Staat abhängt, sowie die informellen Leistungsstandards, die durch die Zulassungsanforderungen zu den "guten" Ober- und Hochschulen gesetzt werden, sehr stark. Deshalb unterscheiden sich in ihren Curricula die einzelnen Kategorien kaum voneinander (die einzige Ausnahme ist, daß die privaten Schulen Religionsunterricht erteilen dürfen, was der laizistischen öffentlichen Schule untersagt ist).

Statt der einzelnen Kategorien nach Trägerschaft, unterscheiden sich die Schulen vielmehr in der Regel durch ihr Anspruchsniveau nach Gruppen mehr oder weni-

ger "guter" Schulen. Es gibt hervorragende Schulen aller Trägerschaften - wobei die Bandbreite von den "guten" zu den "schlechten" Schulen im privaten Sektor vielleicht größer als im öffentlichen ist. Insgesamt weisen die öffentlichen Schulen eine bessere Lehrer-Schüler-Relation auf. Dies gilt durchgehend für alle Schularten: So sind zwar 28,2% aller Oberschüler in privaten Schulen, aber nur 22,6% der entsprechenden Lehrer; noch größer ist dieser Unterschied bei den Universitäten: während 72,4% aller Studenten private Universitäten besuchen, sind dort nur 50,2% der Universitäts-Lehrerschaft zu finden [MOMBUSHO EDUCATION 1989, S. 22]. Ähnliches zeigt sich teilweise auch bei der Relation Schulen/Schüler (s.u.). Der "öffentliche" Schulbereich bezieht sich in der Regel auf die Trägerschaft der Kommunen bzw., seltener, der Präfekturen. Daneben gibt es einige wenige "nationale", also staatliche Schulen, die Universitäten als Laborschulen angeschlossen sind. Sie sind personell und finanziell überdurchschnittlich ausgestattet und gelten als "Eliteschulen" (73 Grund-, 78 Mittel- und 17 Oberschulen (Zahlen für 1985) [SOKEI YORAN 1985, S. 4]

Tab. 1:

Anteile der Schulen/Schüler in den Schulen nach Trägerschaft:

Trägerschaft	Kinder- garten	Grund- schule	Mittel- schule	Ober- schule	Junior Coll.	Univer- sität
Schulen						
National	0,3	0,3	0,7	0,3	7,0	19,4
Lokal	41,4	99,0	94,0	76,0	9,5	7,8
Privat	58,3	0,7	5,4	23,7	83,5	72,9
Schüler						
National	0,3	0,3	0,6	0,2	4,2	24,6
Lokal	22,9	98,9	96,1	71,6	4,9	3,0
Privat	76,8	0,6	3,3	28,2	90,9	72,4

Quelle:

Die öffentlichen Grund- und Mittelschulen sind schulgeldfrei, dagegen erheben die privaten Schulen aller Stufen sowie alle (privaten und öffentlichen) Ober- und Hochschulen Schulgeld. Es belief sich 1986 pro Jahr für die öffentlichen Oberschulen auf (je nach Trägerschaft) ¥ 74.400 - 82.800, (nach Kurs Ende 1989 ca. DM 900.- bis 1000.-) bei den privaten dagegen auf durchschnittlich ¥ 213.270 (ca. DM 2.600.-). Im tertiären Sektor sind die Unterschiede noch größer, hier variieren vor allem die Kosten je nach Studienfach und können bei manchen privaten Hochschulen (besonders der medizinischen Richtung) einschließlich der Forderung nach "freiwilligen Schenkungen" zu Studienbeginn bzw. den Zulassungsprüfungs-Gebüh-

ren enorme Höhen erreichen. Im Durchschnitt lagen 1986 die Studiengebühren der staatlichen Universitäten bei ca. DM 2.500, die der privaten Universitäten bei ca. DM 6.200.-) [MOMBUSHO EDUCATION 1989, S.18-22,98-101].

Für den Konkurrenzkampf bei der Zulassung zu den als gut angesehenen öffentlichen Schulen und Universitäten gibt es also, neben anderen, auch handfeste finanzielle Gründe. Diese beschränken sich aber nicht auf Schulgeld bzw. Studiengebühren. Zwar sind die Eingangsgehälter von Schulabsolventen der verschiedenen Bildungsstufen sehr gering, die Schere öffnet sich aber mit zunehmendem Alter zugunsten der Akademiker: Setzt man den Verdienst eines Mittelschulabsolventen im Alter zwischen 25 und 29 Jahren mit 100 an, dann ergibt sich als Indexzahl in der Altersgruppe zwischen 50 und 54 Jahren etwa 230 für Akademiker, 165 für Oberschul- und 150 für Mittelschulqualifizierte. [MAA LÖHNE 1976, S. 10-11]. Die Differenzierung wird noch deutlicher, wenn man nach Großunternehmen (fast ausschließlich in dieser Gruppe befinden sich die Firmen, die die Absolventen der "guten" und "besten" Universitäten anstreben) unterscheidet. Nur sie repräsentieren das berühmte System der "lebenslangen Anstellung" im Betrieb, attraktive Sozialleistungen und große Abfindungen beim Zeitpunkt der Pensionierung; darüberhinaus ist in diesen Großbetrieben das Lohnniveau generell höher als in kleinen Betrieben: zum Vergleich: die regulären Löhne in Industriebetrieben mit 5 - 29 Beschäftigten erreichten (1978) lediglich 69,2% von dem der Großbetriebe (500 und mehr Beschäftigte).

### 2.1.3 Einige Probleme und Hauptcharakteristika der japanischen Schule

In den letzten Jahren haben Berichte über die japanische Schule in Zeitungen und Zeitschriften zugenommen, die ein überwiegend negatives Bild zeichnen. Tatsächlich spiegeln sie, oft mehr oder weniger summarisch, oder im Gegenteil, anhand partieller Probleme, die aktuelle japanische Diskussion wider, die sich seit Jahren sehr kritisch mit dem eigenen Schulwesen auseinandersetzt.

Das Bild, das sich dabei ergibt, ist wahrlich abschreckend: Demnach seien schon die ~~K~~leinsten einem erbarmungslosen Wettbewerb, einschließlich hochselektiven Zulassungsprüfungen zu den Kindergärten ausgesetzt, da schon zu diesem Zeitpunkt die Entscheidung über die künftige Schul- und Berufskarriere der Kinder falle. Was dann folge und sich auf allen Stufen des Schulsystems fortsetze, sei nur noch dumpfe Paukerei in und nach der Schule, Konkurrenzdruck der Schüler untereinander.

der, Erwartungsdruck durch die Eltern und der zerstörerische Weg durch die "Examenshölle". All dies führe häufig (und entsprechend dem Druck des Systems häufiger als in anderen Ländern) entweder zu Aggressivität gegen sich selbst, also häufigen Selbstmorden bei Kindern und Jugendlichen, oder zu einer wachsenden Brutalisierung der Schüler untereinander und wachsender Aggressivität auch gegen Eltern und Lehrer.

Die Existenz solcher Probleme, die ja nicht auf Japan beschränkt sind, ist bedrückend genug. Aber man sollte doch vermeiden, allzu holzschnittartige Schwarz-Weiß-Malerei zu betreiben. Damit soll keiner Apologetik das Wort geredet werden, sondern einer kritischen Einstellung gegenüber vorschnellen Urteilen aufgrund von Versatzstücken fehlender Zusammenhänge, die - immer noch - "exotisch" und damit schwer auf ihren Stellenwert hin nachprüfbar sind. Bei der (verbal) oft extrem selbstkritischen Diskussion um Schulprobleme in Japan selbst, sind zumindest folgende Punkte zu berücksichtigen, die dann für eine zusammenfassende Beurteilung mitherangezogen werden müssen:

- Abgesehen vom politischen haben Schul- und Bildungsprobleme einen spezifischen gesellschafts- und kulturtypischen Kontext, der sich bekanntlich nicht eben leicht erschließt, der aber bei jedem Vergleich - und eben auch, vielleicht besonders, bei einem impliziten Vergleich, also schon der vermeintlichen "Deskription" anderer Kultursysteme - reflektiert werden muß. Er wird im vorliegenden Zusammenhang vielleicht sichtbar, wenn man die Quantitäten einiger Probleme analysiert: Zwar hat sich z.B. die Zahl der Angriffe auf Lehrer ("Gewalt in der Schule" ist eines der häufigsten im letzten Jahrzehnt angesprochenen Schulprobleme gewesen) in der Mittelschule zwischen 1975 und 1982 mehr als verfünffacht, jedoch entspricht dieser Entwicklung ein Anstieg in realen Zahlen von 149 auf 843 Fälle bei einer Gesamtschülerzahl von über fünf Millionen Schülern. In der Oberschule war die Zahl solcher Fälle im selben Zeitraum sogar gesunken (von 30 auf 18) [KONAI, S. 3]. Damit hatte z.B. die Zahl der tätlichen Angriffe auf Lehrer in ganz Japan noch nicht einmal die entsprechende Halbjahreszahl von New York erreicht <sup>4</sup>. Die Zahl der jugendlichen Selbstmörder, ein Thema, das seit Jahrzehnten immer wieder sowohl von Wissenschaftlern als auch von Journalisten mit der "Examenshölle" in Japan in Verbindung gebracht wird, hatte ihre unübertroffenen Höhepunkte in den 30er und 50er Jahren (und zwar nicht unter der Schul- sondern unter der Arbeiterjugend). Interessanterweise sank sie parallel



zur Expansion der Ober- und Hochschulbildung vom Ende der 50er bis zu den 70er Jahren, so daß man doch wohl nicht undifferenziert von einer einfachen Korrelation zwischen Schule, Schulproblemen und Selbstmord sprechen kann [vgl. NAKA, S.64 und: ROHLEN, S.327-224]. Die Kulturtypik äußert sich dabei offenbar weniger in unterschiedlichen Selbstmordraten, sondern in der Art wie sie von der Öffentlichkeit aufgenommen werden. Die manchen Themen gegenüber große Empfindlichkeit, mit der die japanische Öffentlichkeit auf soziale Krankheitssymptome und Schulprobleme reagiert, erklärt sich eben oft nicht aus deren schieren Quantität, bzw. anders gesagt, man muß wohl annehmen, daß es in Japan eine (kultur-) spezifische "Toleranzgrenze" z.B. für offen aggressives Verhalten in der Schule gibt, die mit Sicherheit unter der amerikanischen aber wohl auch europäischen liegt. Andererseits liegt diese Toleranzgrenze, was die Opferbereitschaft für die Erreichung eines Bildungszieles angeht, über der vieler anderer Länder.

- Die Dialektik von Gesagtem und Nichtgesagtem hat eine spezifische Rolle in der japanischen Kultur. Nicht immer ist das Benannte das tatsächlich Vorrangige. Der durch seine soziopsychologische Studie über "Amae" international bekannt gewordene Psychiater Takeo Doi [vgl. DOI 1982] hat das einmal in einer Reflexion über die Kulturspezifik des japanischen Begriffs der "Muße" (Yutori) so ausgedrückt: "Yutori ist nur dort möglich, wo das Wertesystem dualer Natur ist und wo eine der beiden Dimensionen verborgen bleibt, obwohl sie die wichtigere ist. Diese Verborgenheit ist eine notwendige Bedingung ihrer Existenz, und deshalb sage ich, sie ist 'unaussprechlich'" [DOI, S. 208]. Letzlich ist das Nichtgesagte nach dem Verständnis dieser Kulturtradition grundsätzlich das Wichtigere, denn es ist, wenn es als non-verbale Kommunikation Verständigung über "gemeinsam geteiltes Schicksal", Erleben der japanischen Identität ist, allemal wertvoller als Sprechen über Prinzipien und Ideen. Gerade auch deswegen sind "Modernisten" gegenüber dieser Tradition einer "überintrovertierten Kultur", die eine problemlose Kommunikation mit Fremden verunmöglicht, äußerst kritisch eingestellt (so jüngst der Professor der Kyoto Universität Toru Yano in einem Artikel in der angesehenen Zeitschrift Chuo Koron) [YANO zit. nach: NOVICK]. Ob die weitere Entwicklung solche kulturellen Charakteristika zum Verschwinden bringen wird (und sollte), ist freilich nicht ausgemacht. Das Buch eines prominenten Beraters des Handels- und Industrieministeriums "Optionen für das Japan des 21. Jahrhunderts" rechnet eher nicht damit, meint aber auch, daß die spezifische Einstel-

lung zur Kommunikation in Japan die zunehmenden internationalen Austauschbeziehungen zwischen Japan und dem Ausland erschwert [YANO].<sup>5</sup>

- Vielleicht zielen deswegen, wie in anderen Ländern zwar gelegentlich auch, in Japan aber doch in einem ganz besonderen Maße, die durch eingängige Schlagworte geprägten Diskussionen auf einen bestimmten, höchst komplizierten ideologischen, politischen und ökonomischen Interessenhintergrund, bei dem gelegentlich das "Verborgene" das "Wichtigere" ist. Selten sind Klagen über die "ruinöse Entwicklung" des Bildungssystems freilich so durchsichtig wie die des ehemaligen Erziehungsministers Masayuki Fujio aus dem Jahre 1986, als er befand, die "Hauptaufgabe der Erziehung" bestehe darin, "zu restaurieren, was wegen der Kriegsniederlage verloren gegangen ist" [SCHWARZACHER und: CLARK]. Yasuhiro Nakasone, der ehemalige Ministerpräsident, (der eben jenen Erziehungsminister ernannt hatte) argumentierte etwas feinsinniger, aber in dieselbe Richtung zielend, wenn er meinte, daß "die Unkenntnis der japanischen Etikette und Ethik den Hauptgrund für die gegenwärtige Destruktion des Erziehungswesens darstellt" [VON KOPP 1987, S. 109]. Er gab auch den Anstoß für eine umfassende Bildungsreform-Diskussion in einem eigens hierfür gegründeten Regierungsgremium. Die inzwischen vorliegenden Reports (der abschließende Report wurde 1987 fertiggestellt) sprechen eine Vielfalt von Problemen an und geben Empfehlungen. Die meisten sind nicht unbedingt neu und vieles ist allgemein gehalten [MOMBUSHO 61 und: COUNCIL]. Insgesamt hat dieser Rat aber wahrscheinlich doch die lange schwelende Reformbereitschaft verstärkt und auch einige konkrete Anstöße gegeben, wenn auch weder während seiner Arbeit noch nach deren Abschluß sich abgezeichnet hätte, daß nun eine umfassende kurzfristige Bildungsreform unterwegs wäre. Im Zusammenhang der vorliegenden Studie ist lediglich interessant, daß die Einführung der Fünf-Tage-Woche experimentell überprüft und (wohl nicht so schnell) irgendwann in der Zukunft eingeführt wird - möglicherweise, ohne die wöchentliche Schul- und schulbezogene Zeit der Kinder zu verkürzen [vgl. VON KOPP 1989, S. 186-187].
- Es gibt aber auch strukturelle Gründe dafür, daß die Schule in ganz anderem Maße im Licht der Öffentlichkeit steht als in manchen anderen Ländern: Das ergibt sich schon aus der Tatsache, daß, wie erwähnt, praktisch alle Jugendlichen bis zum Abschluß der Oberschule, also in der Regel bis zum Alter von 18

Jahren, zur Schule gehen. Jugendprobleme sind damit immer automatisch Schulprobleme und umgekehrt. Die Verantwortlichkeit der Familie für die Erziehung ist, schon allein aufgrund der geringen Zeit, die in ihr im Vergleich zur Ganztageschule verbracht wird, relativ gering. Auch dies sind Gründe für die Sensibilität der japanischen Öffentlichkeit gegenüber der Schule.

- Schließlich sind auch z.B. die immer wieder kolportierten Schreckensbilder von Drei- bis Fünfjährigen, die sich einer den weiteren Lebenslauf entscheidenden Zulassungsprüfung unterziehen müssen, zu relativieren: Zwar nehmen Examina zu den Ober- und Hochschulen im japanischen Bildungswesen einen extrem hohen Rang ein, aber entgegen bestimmten Klischees ist es nur eine sehr kleine Minderheit von Eltern, die versucht, über die Aufnahme in hochselektive Kindergärten, die spätere Schulkarriere der Kinder zu sichern. Die Möglichkeit hierzu ergibt sich daraus, daß einige prestigeträchtige private (und einige staatliche) Universitäten eigene Schulen bis hinunter zum Kindergarten unterhalten. Bei diesen kann sich ein Zulassungswettbewerb schon auf den entsprechenden Kindergarten konzentrieren, da der spätere Aufstieg innerhalb des jeweiligen geschlossenen Schulsystems nahezu sicher ist. Immerhin 99% bzw. 96% der Schüler durchlaufen aber die normalen öffentlichen Grund- bzw. Mittelschulen.

Die Frage, warum es überhaupt ein System hochselektiver Auslese innerhalb eines im Grunde weitestgehend einheitlichen Schulwesens gibt, das zudem praktisch allen Jugendlichen offensteht, hat zumindest einen offensichtlichen Grund, nämlich, daß ein potentiell völlig ungegliedertes Schulsystem durch die real existierende Gliederung der Gesellschaft unterlaufen wurde - nicht eben überraschend, denn Schule ist zwar relativ autonom, aber nicht isoliert von gesellschaftlichen Realitäten. So gibt es eine inoffizielle, aber sehr wirksame und detaillierte Hierarchisierung des Oberschulsektors von den "besten" bis hinunter zu den "schlechtesten" Schulen. Bewertungskriterium ist dabei, wieviele Absolventen jeder einzelnen Schule die Zulassung zu einer "besten", "guten" bzw. überhaupt einer Hochschule geschafft haben. Deren Hierarchisierung ergibt sich ihrerseits daraus, wieviele ihrer Absolventen bei den "besten" Firmen untergekommen sind. Die entsprechenden Rangfolgen werden jährlich aktualisiert. Dieser Hierarchie entspricht jeweils inhaltlich eine zunehmende Schwierigkeit und Selektivität der Zulassungsprüfungen.

Dies ist kurz skizziert der Hintergrund für die in der Tat dominante Rolle der Zulassungsprüfungen zur Ober- und Hochschule, die zweifellos ein kritisches Moment im japanischen Bildungssystem darstellen, zumal die Inhalte der Prüfungen überwiegend auf Lernwissen basieren und gerade die "guten" Schulen dazu tendieren, alle nicht für die Prüfung relevanten Stoffe aus dem Unterricht auszublenden. Andererseits vermeidet dieses System strukturelle Bildungs-Sackgassen und bietet an jedem Zulassungspunkt die Möglichkeit eines Neuanfangs, denn unterschiedliche persönliche, soziale und bisherige schulische Leistungsvoraussetzungen werden von dem eigentlichen Zulassungsfaktor "Fleiß" nivelliert.

Da die erste wichtige Schullaufbahnentscheidung mit dem Übergang in die Oberschule erfolgt, wird die Grundschule meist nicht direkt von der "Examenshölle" beeinflusst. Aber der Lerndruck durch ambitionierte Eltern nimmt gegen Ende der Grundschulzeit wohl oft zu. Das läßt sich auch u.a. daran ablesen, daß mit jeder Jahrgangsstufe zunehmend mehr Kinder eine "Juku", also private Nachhilfeschule besuchen (s. Tab. 10).

Als Gegengewicht zu Konkurrenz, Leistungsdruck und Selektion macht die japanische Schule ein sehr großes Angebot von außerunterrichtlichen Aktivitäten in Kunst, Musik, Sport, Schulausflügen usw. Die jeweiligen Curriculareformen, aber auch Experimente und Diskussionen zielen zumindest verbal immer auch auf eine Milderung der durch das Examenssystem verursachten Deformationen. Da der Selektionsdruck aber seinen eigentlichen Ursprung außerhalb der Schule hat, was Pädagogen immer wieder und nicht nur in Japan erfahren, können entsprechende Reformen kaum mehr als Symptome bekämpfen oder verlagern.

Man sollte auch nicht übersehen, daß bei aller Kritik in der Öffentlichkeit, letztlich die Akzeptanz dieses Systems und seiner gesellschaftlichen Funktionen sehr breit ist. Etwaige Versuche, die punktuelle Selektion zu entlasten und auf die gesamte Schulzeit zu verteilen, stoßen an Grenzen: Eine frühzeitige Selektion mit entsprechender Schullaufbahn-Entscheidung - gar eine Verteilung der Schülerströme nach nur vier gemeinsamen Schuljahren wie im traditionell gegliederten deutschen Schulwesen - stößt auf breiteste Ablehnung. Schließlich basierte in Japan selbst das stark gegliederte weiterführende Schulwesen der Vorkriegszeit schon auf einer sechsjährigen einheitlichen Schule. Auch eine äußere Gliederung zu einem späteren Zeitpunkt der Schullaufbahn findet bisher kaum Anhänger.

Konkurrenz und Selektionsdruck sind nämlich nur die eine Seite der japanischen Schule (und Gesellschaft). Die andere ist in einem ebenso starken Gleichheitspostulat zu finden, das in einer mehr oder weniger verbreiteten Ideologie der "Homogenität" zum Ausdruck kommt [vgl. VON KOPP 1987, II]. Je nach politischem Standpunkt tendiert dabei diese Ideologie zur Identifikation dieser Homogenität nach "rassischen", sozio-kulturellen oder sozio-ökonomischen Merkmalen. Schule und Gesellschaft stehen damit unter einer ständigen Spannung zwischen zwei gegensätzlichen Prinzipien, die manchmal "unerklärliche" (gelegentlich auch vorschnell erklärte) Widersprüche produzieren.

So gibt es, trotz sehr anspruchsvoller Curricula, in der Pflichtschule kein Sitzenbleiben. Die Schule hat den Auftrag, allen Kindern gleichzeitig ein weitgehend gleiches Kenntnis-, Fähigkeiten- und Motivationsniveau zu vermitteln. Natürlich kann sie das nicht im explizit geforderten und auch nicht im von diesem homogenen System implizierten Umfang. Andererseits deuten immer wieder angestellte internationale Vergleiche (angefangen mit den ersten IEA-Studien) auf die kognitiven Erfolge dieser Schule hin. Auch was ihre erzieherische und sozialisatorische Leistung angeht, sind sich die meisten Beobachter über ihre Effektivität einig (wobei dieser Punkt im einzelnen natürlich besonders schwer nachzuweisen ist und - bei aller Plausibilität - auch noch nicht nachgewiesen wurde). Es scheint, daß die japanische Schule ihre Erfolge - damit freilich auch die ihr inhärenten Probleme - einer Reihe von Faktoren verdankt, von denen als die wichtigsten zu sein scheinen:

- ein gesellschaftliches Umfeld, das die Notwendigkeit und Hochschätzung von Bildung akzeptiert und ständig reproduziert,
- eine effektive Unterrichtstechnologie,
- ein Bildungsverständnis, das (traditionell) Begabung nicht als primär entscheidend für die Erreichung anspruchsvoller, ja höchster Bildungsziele ansieht (was die Verantwortlichkeit der Schule entscheidend steigert, da sie Mißerfolg von Schülern nicht einfach als individuellen Mangel behandeln kann ),
- sowie einen (auch zeitlich) expansiven Erziehungs- und Bildungsanspruch der Institution Schule.

## 2.2 Der Schulraum

Die Bauweise der japanischen Schulen ist stark standardisiert. Soweit es sich um öffentliche Gebäude handelt, die nach dem Krieg entstanden sind, sind die Schulen schmucklose 3-4stöckige Gebäude aus Betonfertigteilen mit großen Fenstern. Im Prinzip setzt sich mit neuen Materialien eine Bauweise fort, die schon seit der Meiji-Zeit Gestalt angenommen hat. Damals und noch in vielen Fällen bis zum Zweiten Weltkrieg waren die meisten Schulen aus Holz. Meist ist die Anlage dadurch aufgelockert, daß mehrere Gebäude versetzt zueinander auf dem Schulgelände angeordnet sind. Auf diesem befindet sich meist ein Schulgarten und/oder ein Gewächshaus, in dem die Schüler Gemüse u.a. ziehen können. Auffallend ist der fast immer groß dimensionierte Schulhof, der auch als Sportplatz, manchmal zusätzlich zu einem speziellen Sportplatz, dient. Hier werden auch Schulsportfeste veranstaltet. Außerdem dient der Schulplatz, der in der Regel mit den entsprechenden Geräten ausgestattet ist, auch als Spielplatz. Besonderer Wert wird weiterhin auf eine möglichst geräumige Turnhalle, in einem eigenen Gebäude, gelegt, die fast immer als Mehrzweckhalle ausgestattet ist, d.h. in der Regel gibt es eine Bühne für Aufführungen. Manchmal werden hier Schülerarbeiten aus dem Kunstunterricht ausgestellt usw..

Abweichend vom bisher absolut dominierenden Trend zur Standardisierung, gibt es allerneueste Entwicklungen, bestimmte, z.B. regionale, Spezifika mit in die Architektur von Schulbauten einzubringen. So verwendet etwa ein ganz neuer Schulbau in der Akita Präfektur Zedernholz aus eben dieser Region, ein ebenfalls neuester Bau auf der Insel Okinawa lehnt sich stark an die dortige traditionelle Architektur an, in der japanische, chinesische und autochtone Elemente eine Synthese eingegangen sind: So entstand eine reizvolle Siedlung kleiner, ein- bis zweistöckiger Gebäude, die sich um Innenhöfe gruppieren.

Ein anderes Beispiel betrifft zwar noch keine Schule im engeren Sinn, sondern eine (private) Universität, es könnte aber - angesichts der horrenden Grundstückspreise in manchen Gegenden - vielleicht noch "Schule machen": Jedenfalls hat die seit rund 100 Jahren bestehende Kogakuin Universität (ca. 6.000 Studenten) mit einem 133 Meter hohen Neubau das erste "Schulhochhaus" in ganz Japan - und wahrscheinlich auch in der Welt - eröffnet.

Schon jetzt gibt es aber in dichtbesiedelten Gegenden Fälle, in denen wegen Platzmangels Schulsportplätze auf Flachdächer verlegt werden. Dabei kommt jedoch auch zum Ausdruck, daß ungeachtet akuter Platz- bzw. Finanzprobleme, Schulen generell versuchen, das übliche Standardangebot von Einrichtungen auf jeden Fall bereitzustellen. Hierzu gehört auch, daß nahezu jede Grund- und die meisten Sekundarschulen eigene Schwimmbecken haben. Des weiteren hat jede Schule eine während der Unterrichtszeit ständig besetzte Sanitätsstation. Hier werden kleine Verletzungen behandelt, ggf. erste Hilfe geleistet, und zu jedem Schulhalbjahr werden Gewicht und Wachstum (sowie der allgemeine Gesundheitszustand auf Auffälligkeiten hin) kontrolliert und registriert. Manche Grundschulen veranstalten gezielte Hygienekampagnen für die unteren Klassen, z.B. organisieren sie ein Zähneputzprogramm nach dem Essen (das in der Schule stattfindet), manche Schulen haben Schwerpunkte der Gesundheitsfürsorge, etwa eine ständige Kontrolle eventueller Haltungsschäden und entsprechende Gegenmaßnahmen. Alle diese Aktivitäten werden von der Sanitätsstation und seinem speziell ausgebildeten Personal betreut.

Etwa jeweils die  Hälfte aller Grund- und Mittelschulen  können mit durchschnittlich 1-2 Klassen pro Jahrgang als  klein  gelten (zum Schulsystem: siehe Schema im Anhang). Bei einem Schülerdurchschnitt von ca. 40 pro Klasse und einer sechsjährigen Grundschulzeit handelt es sich bei Grundschulen um Institutionen mit 240 (ggf. darunter) - 480 Schülern. Sicherlich handelt es sich bei den kleineren Schulen in erster Linie um solche in relativ dünn besiedelten Gegenden, die flächenmäßig einen großen Teil in Japan ausmachen.

Nach den Kriterien des Schulministeriums, befinden sich rund 19% aller Grundschulen in oder am Rande von "abgelegenen Gegenden" (1986 waren es 4797). Sie sind in der Regel kleine Schulen. Die entsprechende Definition ist in einer Stufung von 1 bis 5 und entsprechenden Kriteriensets in einer Regelung von 1959 festgelegt worden. Zur Anwendung kommen hierbei bestimmte Basiskriterien wie die Entfernungen zum nächsten Bahnhof, Bushaltestelle, Klinik, Oberschule, Post, Sitz der Bezirks-Schulbehörde, im Falle einer Insel die Zahl der regelmäßigen Schiffsverbindungen, Entfernung zur Hauptinsel usw. Ergänzende Kriterien sind etwa Vorhandensein von Elektrizität, Telefonverbindungen aber auch klimatische Bedingungen wie extreme Schneefälle im Winter, extreme Hitze, usw.

Erwartungsgemäß sinkt mit steigendem "Abgelegenheits-Grad" die Zahl der Schüler pro Schule bzw. pro Klasse: in den sehr abgelegenen Schulen gab es nur noch insge-

samt durchschnittlich 3,6 Klassen mit insgesamt 38,3 Schülern, d.h. 7,7 Schülern pro Klasse. Klassen mit mehreren Jahrgängen finden sich in 60-70% der Schulen in (mehr oder weniger) abgelegenen Gegenden [FUJITA, HISHISAKO, MIMI-ZUKA].

Mittelgroße Schulen mit statistisch 2-4 Parallelklassen pro Jahrgang stellen ca. 30 % (mit ca. 480-960 Schülern) der Grundschulen. Etwa 18 % aller Grundschulen sind mit durchschnittlich 4-7 Parallelklassen große Einheiten mit entsprechend jeweils ca. 960 bis 1.680 Schülern. Einige wenige Schulen (0,6 %) sind noch größer. [MOMBUSHO EDUCATION 1982, S. 55].

Tab. 2:

Größe der Schulen

a) (sechsjährige) Grundschulen

mit Klassen: - 6	7-12	13-18	19-24	25-30	31-42	42-
Zahl der Schulen: 8.777	4.315	3.754	3.522	2.640	1.839	158

b) (dreijährige) Oberschulen

mit Klassen: -6	7-12	13-18	19-24	25-30	31-42	42-
Zahl der Schulen: 2.940	2.425	1.930	1.539	889	436	24

Quelle: Mombusho: Education 1984, S. 55

Der Grad der Abnützung der Gebäude ist unterschiedlich und hängt meist weniger vom Baujahr, sondern eher von der Schulleitung und der gesamten Atmosphäre der Schule selbst ab. Z.B. sind Graffiti an den Wänden der Korridore oder Klassenräume allgemein selten, aber während sie in der einen Schule sofort beseitigt werden, können sie in der anderen Schule wochenlang ungeputzt bleiben.

Die Tische der Schüler (je zwei an einem Tisch) sind in Parallelreihen in Richtung zur Tafel hin aufgestellt, wo der Lehrer, manchmal auf einem leicht erhöhten Podest, seinen Tisch hat. Diese Anordnung bestätigt das Prinzip des frontalen Unterrichts, das jedoch durch gelegentliche Gruppenarbeit unterbrochen wird. Dabei schieben meist vier Schüler ihre Tische zusammen und plazieren sich um sie herum.



Gruppenarbeit ist auch üblich im naturwissenschaftlichen Unterricht der oberen Klassen in den speziell dafür vorgesehenen Räumen. Die räumliche Aufteilung der Klasse signalisiert die autoritäre, von den Schülern abgehobene Stellung des Lehrers; es wäre jedoch falsch, dieses Signal zu verabsolutieren, denn es wird, abgesehen von der erwähnten Gruppenarbeit im naturwissenschaftlichen Unterricht, vor allem in den besonderen Stunden der "homeroom activities" und der außerunterrichtlichen Zeit unterbrochen. So kann es durchaus vorkommen, daß der Lehrer mit den Grundschülern während der Pause auf dem Hof spielt oder ihnen beim Aufräumen hilft, und nicht zuletzt ißt er mit ihnen gemeinsam im Klassenzimmer zu Mittag.

Die vielleicht größte Auffälligkeit im Vergleich zur deutschen Schule besteht darin, daß fast alle Unterrichtsräume große Glasflächen zum Korridor hin aufweisen. Der Unterricht findet damit sozusagen in einer Art Öffentlichkeit statt, was übrigens auch zu einem gewissen Grad für die japanischen Ämter typisch ist. Diese Öffentlichkeit gilt auch für das Lehrerzimmer, das zwar nicht in allen Fällen ebenso einsehbar, aber grundsätzlich unverschlossen ist und in dem oft zusätzlich noch die Türen offenstehen. Die Schüler werden ermuntert, bei Fragen oder Problemen den Lehrer ggf. auch im Lehrerzimmer aufzusuchen, so daß oft in den Pausen dort ein ständiges Kommen und Gehen herrscht. Jeder Lehrer hat seinen Schreibtisch. Der Schuldirektor dagegen verfügt über ein eigenes Arbeits- und ein zusätzliches Empfangszimmer. Die Tische im Lehrerzimmer sind meist mit Büchern und Papieren beladen, denn die Lehrer machen meist hier alle oder zumindest einen Teil ihrer Unterrichtsvor- und -nachbereitung.

Die Schularchitektur insgesamt steht unter der Dominanz von Einfachheit und Zweckmäßigkeit. Dabei hat sie allerdings weniger gemein mit der hochgezüchteten Eleganz der traditionellen japanischen Architektur und ihrem ästhetisch begründeten Ideal der Einfachheit. Beschränktheit an Geldmitteln angesichts einer erstaunlichen Bildungsexpansion und die anfangs notwendige Kompensation der Kriegsschäden bestimmen die Bauweise. Ein anderer Faktor ist jedoch mindestens ebenso wichtig: Das japanische kulturelle Verständnis von Lernen und Studieren ist stark geprägt vom Ethos der Einfachheit im Sinne des Allernotwendigsten, ja der Entsagung. Alles, was von der Konzentration auf das Hauptziel des Unterrichts ablenkt, ist überflüssig. Sind dabei - angesichts des hohen Stellenwerts musischer und ästhetischer Erziehung - die Grund- und Mittelschulen und Klassenräume meist mit

Schülerarbeiten geschmückt, so "scheinen die Oberschulen einem ständigen Verbot gegen jede Art von Dekoration zu unterliegen" [ROHLEN, S. 146].

Immer aber wird Wert gelegt auf eine möglichst gute Ausstattung an Unterrichtsmitteln, die gelegentlich luxuriös erscheint. Das Ministerium für Schulwesen hat eine Liste von 367 Gegenständen für die Grund- und von 312 Gegenständen für die Mittelschule als Standard vorgeschrieben. Hierbei gehören schon seit Jahren Projektoren, Tonbänder und Fernsehapparate (manchmal in jedem Klassenraum) zur Standardausrüstung. Manchmal kommt noch eine erweiterte Ausstattung, etwa ein Fernsehstudio, ein Observatorium usw. dazu. Allerdings - oft wird nur ein Bruchteil aller dieser Einrichtungen systematisch genutzt. Seit einiger Zeit wächst die Ausstattung der Schulen mit Computern und Sprachlabors. Spezielle Regelungen beziehen sich auf die Ausstattung des naturwissenschaftlichen und des berufsorientierenden Unterrichts.

Eine zusammenfassende Definition beschreibt die Schule (d.h. den Pflichtschulbereich) und die Zusammenhänge ihres inneren und äußeren Milieus, das weiterhin in eine materiale und eine soziale Komponente aufgeteilt wird, folgendermaßen: "Die Schule ist der Ort, an dem die Schüler tagtäglich Unterricht erhalten sowie ein Ort des täglichen Lebens. Wichtig sind: ein solides Schulgebäude, ein weitläufiger Schulgrund, angemessen eingerichtete Sportplätze und Klassenzimmer, ein materieller Rahmen wie Baumbepflanzungen, Blumenbeete usw., die die Gefühlsentwicklung beeinflussen, und ein menschliches Milieu, das so eingerichtet ist, daß es für Lehrer und Schüler gemeinsam Zusammenarbeit, Ansporn und Harmonie entstehen läßt. Darüberhinaus haben der die Schule umgebende Bezirk und das Elternhaus als Umfeld der Schule großen Einfluß. Alles dies zusammen bildet das Erziehungsmilieu" [WATANABE, S. 48].

Unmittelbares Milieu und damit besonders relevant sind zwar das Klassenzimmer und die Gruppe, aber auch das weitere Umfeld der Schule: "Die Schulumgebung sollte heiter, sicher und ohne Gesundheitsrisiko sein. Schule und PTA [parent-teacher-association] arbeiten gewöhnlich hinsichtlich der Reinlichkeit der Schulumgebung zusammen, aber die positive Verbindung zu Wohnbezirksaktivitäten (jichikai), dem Komitee der Geschäftsleute, dem Stadtviertelkomitee, der Polizei usw. ist ebenfalls notwendig, um in gemeinsamer Anstrengung das Leben der Kinder und Jugendlichen in der Familie und im Wohnbezirk zu verbessern" [WATANABE, S. 48].

Typischerweise waren die Städte in Japan nie von einer Mauer umgeben, dagegen wohl die einzelnen Gebäude, was bis heute noch selbst bei vielen Wohnhäusern zu finden ist. "The traditional Japanese city was less marked ... than the institutions that comprised it. Today the walls surrounding high schools, like those around homes and modern factories, accomplish the same thing. They establish and underline distinct institutional entities and encourage a self-contained, centripetal orientation" [ROHLEN, S. 153]. Allerdings ist hier hinzuzufügen, daß der von Rohlen betonte Aspekt, der durch die Mauer symbolisierten 'Isolierung', nur die eine Seite der räumlichen Funktion darstellt. Abgesehen davon, daß zum Beispiel auch zumindest in Deutschland die Schule oft ebenfalls durch Zäune von ihrer Umgebung abgetrennt ist, impliziert die japanische Grenzmarkierung zwar eine scharfe Trennung zwischen Innen- und Außenraum, immer jedoch gleichzeitig eine größere 'Öffentlichkeit' des Innenraums, der alle erfaßt, die 'dazu gehören'.

Japaner ihrerseits erleben oft umgekehrt die strenge Segmentierung der Innenräume eines Wohnhauses z.B. in der westlichen Kultur als auffallend. Tatsächlich ist es in der traditionellen japanischen Lebensweise nicht üblich gewesen, innerhalb eines Baukomplexes die einzelnen Räume abzuschließen. Der 'Innenraum' Schule, der zweifellos durch die Außenmauer auch symbolisch von anderen Einheiten abgegrenzt ist, beschränkt sich dabei aber keineswegs auf den geographischen Raum des Schulkomplexes, sondern bezieht alle diejenigen mit ein, die mit der Schule zu tun haben. Das sind natürlich in erster Linie die Eltern, und hierbei überwiegend nur die Mütter, und die Kinder der jeweiligen Wohnbezirke. Hier ist allerdings die relative Öffnung beachtlich. Sie ist z.B. institutionalisiert - abgesehen von den großen Schulfesten im Verlauf des Schuljahres - durch meist vierteljährliche Tage der offenen Tür in der Grundschule, an denen die Eltern eingeladen sind, einen Vormittag lang den Unterricht zu beobachten; oft kommen dabei die kleineren Geschwister, die noch nicht die Schule besuchen, mit. Dabei kann durchaus einmal der Unterrichtstag auf einen Sonntag verlegt werden, um allen Eltern die Gelegenheit zum Schulbesuch zu geben; es gibt Klassenausflüge, zu denen die Eltern ausdrücklich mit eingeladen sind; in den Sommerferien steht meist das schuleigene Schwimmbaden den Kindern des Schulbezirks zur Verfügung. Insgesamt entsprechen spezifische Geographie und Funktion von Innen- und Außenraum zwischen Schule und Umwelt in etwa dem generellen Phänomen der Gruppe, das im japanischen gesellschaftlichen Leben eine so wesentliche Bedeutung einnimmt.

Eine Untersuchung (deren genaues Bezugsjahr nicht angegeben ist, die sich jedoch auf die siebziger Jahre beziehen dürfte), hatte das eher unerwartete Ergebnis, daß mehr Grundschulkinder in Japan ein eigenes Zimmer zur Verfügung hatten als etwa die US-amerikanischen oder englischen (Tab. 3):

**Tab. 3:** Schulkinder mit eigenem Zimmer (in %)

Schüler der Jahr- gangsklasse	Japan	USA	England	Singapur
3. Kl.	70,9	NA	NA	NA
4. Kl.	74,3	58,1	51,8	21,9
5. Kl.	76,5	59,6	56,0	21,8
6. Kl.	87,9	58,7	54,3	10,9
insg. i.d. Stadt	79,5	50,0	55,2	NA
insg. a.d. Land	72,5	63,2	53,9	NA

Quelle: zit nach: Yoshiyuki Nogaki: Katei kyoiku. In: Michiya Shinbori (Hrsg): Nihon no kyoiku, Tokyo, 1981, S. 132.

Das scheint insofern erstaunlich, als das Wohnen in Japan bis heute unvergleichlich gedrängter ist (obwohl etwas über 60 % der Japaner im eigenen Haus leben), als in den USA. Nimmt man den Lebensstandard bzw. den verfügbaren Platz (also die Dichte der Besiedlung, die Kosten je Wohnfläche) als Kriterium, so scheint einerseits die wesentlich höhere Zahl eigener Zimmer in reichen Ländern wie USA und England gegenüber Singapur, bzw. der signifikante Unterschied in den USA selbst, wo mehr Schulkinder auf dem Land ihr eigenes Zimmer haben, leicht erklärbar. In Japan aber ist die Situation gerade umgekehrt: Der Wohnstandard ist wesentlich niedriger als in den USA, und die Kinder auf dem Land (wo die Wohnfläche viel weniger eingeschränkt ist als in den Städten, ganz zu schweigen von Tokyo), haben zu weniger Anteilen ein eigenes Zimmer, als die in der Stadt. Erklärt wird dies damit, daß die japanischen Eltern heute alles tun, um optimale Lernbedingungen für ihre Kinder sicherzustellen; hiermit erklärt sich dann auch der Stadt-Land-Unterschied: mehr Kinder in der Stadt haben ein eigenes Zimmer, da dort der Bildungswettlauf stärker als auf dem Land ist [NOGAKI, S. 131-132]. Was die Größe der Zimmer angeht, so wurde sie in der oben zitierten Untersuchung nicht miterfaßt. Eine andere Untersuchung, allerdings unter Studenten (der Universität Kyoto), ergab jedenfalls folgende Verteilung (Tab. 4):

Tab. 4:

## Größe der Studentenzimmer

	% der Studenten mit Zimmern zu ca. qm.				
	bis 9	9 - 12	12 - 16	16 - 20	über 20
bei d. Eltern wohnend	8	22	54	7	9
in Untermiete	1	32	50	10	6

Quelle: Kyodaisei no seikatsu hakusho '84, Kyoto, 1984, S.9

Da hier die noch zu Hause wohnenden Studenten miterfaßt waren und anzunehmen ist, daß sie weiterhin in ihren Zimmern, die sie schon als Schüler benutzt hatten, weiter wohnen blieben, läßt sich mit einiger Sicherheit auf die Größe der Schülerzimmer rückschließen.

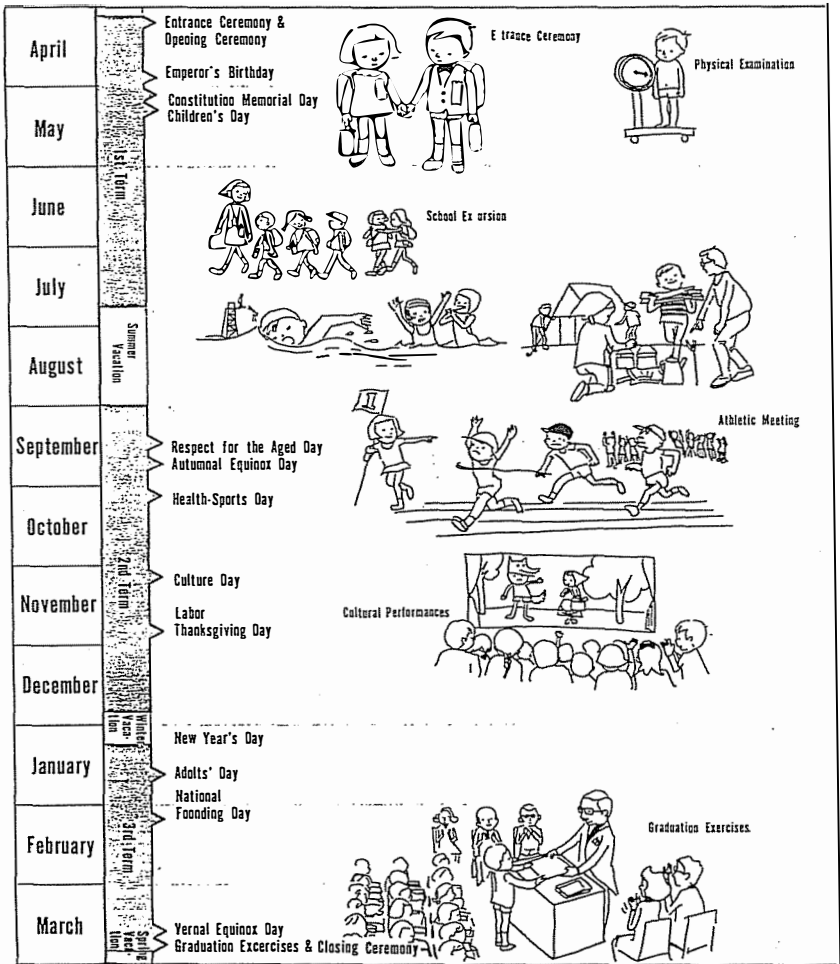
## 2.3 Die schulische Zeit

### 2.3.1 Das Schuljahr

Das Schuljahr ist in Trimester eingeteilt, zwischen denen jeweils Ferien liegen. Je nach Region (Stadt, Land und klimatischen Bedingungen) können die jeweiligen Termine um einige Tage variieren. Das erste Trimester (und damit das Schuljahr) beginnt Anfang April und dauert bis Ende Juli. Nach den Sommerferien beginnt das zweite Trimester Anfang September und endet in der letzten Dezemberwoche. Das dritte Trimester dauert entsprechend von Anfang Januar bis Ende März (vgl. Schaubild 1).

Die Gesamtzahl der jährlichen Ferientage liegt bei durchschnittlich 60 Tagen. Davon nehmen die Sommerferien in der Regel 30 bis 40 Tage ein, der Rest verteilt sich entsprechend auf die zwei Perioden Ende März/Anfang April und Ende Dezember/Anfang Januar. Abgesehen von den Sonn- und Ferientagen gibt es 13 gesetzliche Feiertage, davon fällt allerdings der Neujahrstag auf die Winterferien, so daß 12 Feiertage übrigbleiben; Zusammen mit den Ferien- und den Sonntagen (47, minus 6 während der Ferien) ergibt dies zusammen 113 schulfreie Tage oder umgekehrt - theoretisch - 252 Schultage.

Schaubild 1: Schuljahreskalender



Die Rahmenstundentafeln für die Schulen gehen von einem Unterrichtsumfang von 35 Schulwochen zu je 6 Tagen aus (nur im ersten Grundschuljahr: 34 Schulwochen), das ergibt zusammen 210 Unterrichtstage. Zu den Unterrichtstagen müssen noch mindestens 6 Tage für feste Ereignisse, wie jeweils Feiern zu Beginn und Abschluß des Schuljahres, Gesundheitsprüfung, Sport- und Kulturfeste, sowie der Schulausflug (der in oberen Klassen auch mehrtägig sein kann) hinzugerechnet werden, so daß sich mindestens 216 Schultage pro Jahr ergeben.

Abgesehen von diesen generellen Ereignissen hat jede Schule ihren Schulkalender, in dem z.B. (in den meisten Schulen) jeweils am Ende des Trimesters ein Tag für einen Großputz ausgewiesen ist, außerdem gibt es Schulfeste; Mittel- und besonders Oberschulen haben spezielle Tage, an denen Tests zur Übung (und zur Orientierung, an welchen Schulen Bewerbungschancen bestehen) der Zulassungsexamina zu Sekundar- oder Hochschulen gemacht werden usw. Tatsächlich ist die Zahl von 216 Schultagen als theoretisches Minimum anzusehen und alle mir zur Verfügung stehenden Jahrespläne einzelner Schulen sowie alle Autoren, die hierzu Angaben machen gehen von einer weit höheren Zahl aus. Gewöhnlich werden 240 Schultage als Durchschnitt genannt. Zieht man in Betracht, daß wie oben erwähnt die 1. Jahrgangsklasse der Grundschule laut Rahmenplan eine Unterrichtswoche weniger aufweist als die übrigen Klassen, die unteren Klassen aber insgesamt weniger Unterricht haben als die nachfolgenden, könnte man mit einiger Berechtigung für die Grundschule 230 durchschnittliche Schultage ansetzen.

Die im Anhang angefügte Übersicht über den Schuljahresplan einer Mittelschule, der leicht gekürzt wiedergegeben wird, enthält Aktivitäten wie Schulausflug, Sportfest usw., an denen der Unterricht ganz ausfällt (insgesamt 8 Tage), Tage, an denen die Trimester-Eröffnungs- und -abschlußfeiern stattfinden, an denen meistens kein Fachunterricht stattfindet, aber Stunden für homeroom-Aktivitäten oder ähnliches angesetzt sind. Da die im Beispiel angegebene Schule, wie die meisten anderen Sekundarschulen auch, über das geforderte Minimum der Rahmenstundentafeln mit 30 Wochenstunden hinaus (die zusammen 35 Unterrichtswochen ergeben) jeweils wöchentlich weitere (hier: 4) Stunden für andere spezielle Aktivitäten ansetzt, kommt diese Schule auf insgesamt knapp über 42 Schulwochen bzw. 246 Schultage. Eine andere Mittelschule kam auf 245 Tage und der Autor, der den Wochenplan dieser Schule zitiert, folgert insgesamt als landesweiten Durchschnitt 240 - 250 Schultage. [TWAMA, S. 82]

### 2.3.2 Der Schultag

An den Anfang dieses Abschnittes möchte ich einen fiktiven (aber in vieler Hinsicht typischen) Tagesablauf einer Schülerin der Mittelschule (2. Klasse bzw. Jahrgangsklasse 8 - Chu-gakko) stellen. Im Anschluß und in bezug auf diesen Tagesablauf werde ich dann auf empirische Daten zum Zeitbudget von Schülern inner- und außerhalb der Schule eingehen, soweit diese zugänglich bzw. systematisierbar sind.

Der zitierte Tagesablauf ist einem weit verbreiteten Lehrbuch "Japanisch für die Mittelschulen" entnommen. Die Funktion dieses Schemas innerhalb des Lehrbuches ist freilich nicht, eine Reflexion der Schüler über Zeitbudgets zu fördern. Vielmehr steht es vordergründig in einem bestimmten Teil im didaktischen Aufbau des Lehrbuches, der Reflexion, Ausdrucks- und Darstellungsfähigkeit des Schülers üben soll. Auf einer tieferliegenden Ebene steht das angeführte Schema freilich auch im Zusammenhang mit einem didaktischen Ziel, das, vor allem implizit, ein wichtiges Element in der japanischen Erziehung darstellt, nämlich die Entwicklung einer hohen Sensibilität für soziale Beziehungen und Interaktionen. Aus diesem Grunde sind die jeweiligen Abläufe auch in drei Sichtweisen: "Tun/Denken", "Sprechen" und "Umfeld (Sehen/Hören)" aufgeteilt und jeweils von dort her beleuchtet. Auf diesen erzieherischen Aspekt ist jedoch an dieser Stelle nicht näher einzugehen. Der Aspekt des Zeitbudgets eines Schülers über einen typischen Schultag hin ist im Zusammenhang des Lehrbuchs also lediglich ein Nebenprodukt, auf das ich hier wegen seiner illustrativen Funktion zurückgreife.



Tafel 2: Tagesablauf eines Schülers

	6.00	8.00
	Aufstehen Frühstück	Auf dem Schulweg, vor Unterrichts- beginn
Tun - Denken	Von der Stimme der Mutter geweckt. Aufgestanden. (Oh je, eine unmenschliche Zeit. Wenn ich mich nicht beeile, komme ich zu spät.) Morgentoilette, in großer Eile. (Mutter hat heute verhältnismäßig gute Laune.)	Ich laufe und schaffe gerade noch den Bus. (Ah, das ist nochmal gut gegangen.) In der Schule angelangt, spreche ich noch mit den Freundinnen und dann kommt das Training für den Staffellauf dran. (Ich muß mich wohl noch ein bißchen mehr anstrengen ...)
Sprechen	Mutter: "Du mußt aber ordentlich frühstücken und alles aufessen!" - "Ja, ja."	Freundin: "Die Beine höher beim Laufen! und zulegen!" "Mach ich doch oder vielleicht nicht?"
Umfeld (Sehen, Hören)	Die Luft ist kühl. (Es ist eben schon Herbst.) Vater und die kleinen Brüder schlafen noch.	Die Leute, die zur Arbeit gehen, eilen auch mit großen Schritten. Auch die aus den anderen Klassen legen die letzte Kraft in das Training.

Tafel2 - Fortsetzung

		9.00
	1. Stunde (Mathematik)	Pause
Tun - Denken	Die Tische werden zusammengestellt und für die Gruppenarbeit arrangiert. (Die Gruppenarbeit ödet mich an. Obwohl ich Gruppenleiterin bin, kann ich denn alle koordinieren? Immerhin, die Beweisführung in Geometrie mag ich, deswegen macht es doch auch Spaß).	Ich leihe mir von jemandem aus der Parallelklasse das Naturkundelehrbuch aus. (In der letzten Zeit passiert mir das. Ist wirklich nicht in Ordnung: neuerdings vergesse ich Sachen.)
Sprechen	Mit der Freundin: "Warum ruft der Sensei <sup>1</sup> ausgerechnet unsere Gruppe immer wieder auf?"	Freundin: "Hast du die Hausaufgabe für Naturkunde hingekriegt?" - "Ja, Ja. Jedenfalls ..."
Umfeld (Sehen, Hören)	Während wir uns bei der Gruppenarbeit gegenüber sitzen, wird auch schon mal gelacht.	Einige machen Hausaufgaben, andere gehen zum Schulkiosk, ein paar lärmern herum, na verschiedenes eben.

Tafel 2 - Fortsetzung

		10.00
	2. Stunde (Naturkunde)	Pause
Tun - Denken	Ich muß gähnen. (Das geht aber wirklich nicht; jetzt schon), Besprechung der Hausaufgaben. Eine Menge Fehler gemacht. (Immerhin, irgend- wie scheine ich die chemische For- mel hinzukriegen. Prima!)	Vorbereitung auf die Kalligraphie- stunde. (Kalli- graphie mag ich nicht besonders. Es sind gerade viele schwierige Schriftzeichen dran.
Sprechen	Lehrer: "Warum habt ihr die Haus- aufgaben nicht ge- macht und mitge- bracht? Heute ist euer Sensei näm- lich sehr gespannt gewesen!"	Freundin: "Lieber Regen komm und falle! Wenn der Regen fällt, wird das Training einge- stellt!"
Umfeld (Sehen, Hören)	Viele haben die Hausaufgaben ver- gessen. Der Lehrer hat einen drama- tischen Auftritt, und alle hören seinen Worten zu. Regen fällt jetzt u. klopft an die Tür.	Alle stöhnen, weil am Nachmittag Training für das Sportfest ange- setzt ist.

Tafel 2 - Fortsetzung

	11.00	
	3. Stunde (Kalligraphie)	Pause
Tun - Denken	Relativ ernsthaft mache ich meine Kalligraphie. Die Schriftzeichen für 'Essay' aus dem Satz 'sich mit dem Essay vertraut machen' sind nicht leicht zu schreiben. (Ist doch noch ganz gut geworden. Naja, wenn ich es damit vergleiche, wie die anderen geschrieben haben - doch etwas armselig. Doch nichts geworden).	Mit den Freundinnen herumgealbert. (He! sieht so aus, als ob der Regen aufhört).
Sprechen	Lehrer: "Kalligraphie, das ist Konzentration von innen heraus. He, da drüben! Schwatzt ihr etwa!"	Der Schulrundfunk: "Die ersten und die zweiten Klassen versammeln sich jetzt gleich in der Turnhalle!"
Umfeld (Sehen, Hören)	Obwohl wir eine Warnung bekommen haben, gibt es in den hinteren Bänken eine Menge privater Unterhaltungen.	Lärmend beginnen wir, uns im Gang aufzureihen. Die Schüler der dritten Klassen richten die Sportfläche her. (Wie gut, daß wir nicht im dritten Jahr sind!)

Tafel 2 - Fortsetzung

	4. Stunde (Musik, Übung der Schulhymne)	Pause Reinemachen
Tun - Denken	In der Turn- halle Übung, die Schulhymne im Chor zu singen. (Unbe- dingtes Ziel ist der erste Preis beim Chor-Wett- bewerb. Unbe- dingt.)	(die Gänge) ("Ojeh, schmutzig! Überall ist Dreck. Naja, es hat eben geregnet.")
Sprechen	Mit der Freun- din: "X's Stim- me ist einfach phantastisch!" "He! X! Deine Tonhöhe schwankt ein bißchen!"	Lehrer: "Ihr wißt ja wohl schon, wie ihr zu putzen habt, wenn es gereg- net hat."
Umfeld (Sehen, Hören)	Die Schüler der zweiten Klassen üben die Schul- hymne im Chor zu singen und die ersten Klassen hören zu.	Nachher wird noch das cheer- ing für den Auf- tritt beim Sport- fest geübt, da- nach kommt wohl nichts mehr, nur noch der Heimweg; die Stimmung wird ein wenig flau.

Tafel 2 - Fortsetzung

	M I T T A G S P A U S E	16.00	17.00
		Homeroom (Klassen- aktivität)	Nach der Ent- lassung der Klasse
Tun - Denken	D A N A C H M I T T A G S U N T E R R I C H T	Wir wurden vom Sensei dafür ge- rügt, daß wir nicht gut geputzt haben. ("Heute war ich eindeu- tig nicht ernsthaft dabei.")	Das cheering wird geübt. Weil das Spiel- feld nicht be- nutzt werden kann, üben wir die Formationen auf dem Rasen. Übung, mit lau- ter Stimme die Spieler anzu- feuern. (Die letztjährigen zweiten Klassen hatten sich nicht besonders ange- strengt; aber die von diesem Jahr - phantastisch!")
Sprechen		Mit der Freundin: "Klar, nur oberfläch- liches Putzen geht einfach nicht."	Der cheer-leader: "Mit Nachdruck, laut!! Zu leise! Und los!" Alle: "Oh!"
Umfeld (Sehen, Hören)			Alle geben ihr Letztes, na ja, einige spielen auch herum, werfen mit Stein- chen ...

## Tafel 2 - Fortsetzung

	18.00	19.00
	Heimweg	Ankunft zuhause Abendessen
Tun - Denken	Einsteigen in den Bus. Wie gewöhnlich unterhalte ich mich mit der Freundin über allerlei, bis sie aussteigt. Wenn ich alleine bin, denke ich über verschiedene Ereignisse des Tages nach.	Ich helfe. (Vorbereitung des Abendessens) Wie immer erledige ich verschiedene Aufgaben. Endlich einmal wieder komme ich dazu, in Ruhe die Zeitung zu lesen. Besonders hat mich ein Artikel interessiert. Er handelt davon, daß Schriftzeichen auf Eisenschwertern entziffert werden konnten, die aus einem aus dem Altertum stammenden Hügelgrab bei Inariyama in der Saitama-Präfektur ausgegraben worden waren.
Spre- chen	Mit der Freundin: "Morgen ist allgemes Training aller Klassen, hoffentlich ist schönes Wetter!"	"Ich habe zu schwach gewürzt, nicht wahr?" Mutter: "Besser als zu viel. Man kann ja nachwürzen."
Umfeld (Sehen, Hören)	Wer sich zu spät auf den Heimweg macht, muß der Wochenaufsicht <sup>2</sup> die Namensplakette abgeben. Wir beeilen uns, schnell ans Schultor zu kommen.	Wenn Mutter schlecht gelaunt ist, unterhält sie sich nicht gerne während des Essens, und wir alle reden kaum. ("Wo sie doch heute morgen gute Laune hatte.")

Tafel 2 - Schluß

	20.00	21.00	22.00	23.00
	Danach zuhause (Fernsehen, Lernen, abendliches Bad usw.)			zu Bett gehen
Tun- Denken	<p>Ich helfe (aufräumen). Schau fern. Lerne für das Fach Naturkunde. ("Das war eine Schlappe gewesen, daß ich heute das Lehrbuch vergessen hatte.") Ich bringe das Heft für Gesundheit und Körpererziehung in Ordnung. (Ich hätte besser schon während des Unterrichts ins reine geschrieben. Ah - heute ist Taschengeld-Tag. Ich möchte gerne eine Erhöhung, aber das ist wohl sinnlos, überhaupt davon zu sprechen.) Zur Abwechslung mache ich das Zimmer sauber. (Ist es nicht schon 9 Uhr vorbei? Nachdem ich mit Putzen fertig bin, merke ich, daß ich die X-Sendung im Fernsehen vergessen habe. Kaum bin ich nach unten gegangen, macht Mutter mir schon Vorwürfe. Obendrein nörgelt Vater noch wegen der letzten Tests. Ich gehe ins Bad (ah - himmlisch - himmlisch ...). Ich trockne die Wäsche. Ich bereite mich noch auf Gesellschaftskunde vor und lese noch. Schreibe ins Tagebuch. (Schluß für heute. Bin erschöpft.)</p>			
Spre- chen	<p>"Auch als ich noch in der 5. Klasse war, habe ich das Dividieren irgendwie nicht ganz richtig kapiert. Aber jetzt kommt es mir kinderleicht vor." Mutter: "Wenn das so ist, dann bringe es ihm eben bei." "Ich möchte irgendwas trinken." Mutter: "Du hast wohl auch kein Sitzfleisch. Alle halbe Stunde geht es hierhin und dahin"... Vater: "Zeig' mir mal, wie du den Test von gestern gemacht hast!"</p>			
Umfeld (Sehen Hören)	<p>Mutter sieht die Aufgaben meines jüngsten Bruders, Vater die meines älteren Bruders nach. Dabei wird er von Vater ausgeschimpft und fängt an zu heulen. (Wieder mal.) Mutter, den Soroban in der Hand, starrt in das Haushaltsbuch. Ich bekomme eine Gänsehaut und schließe das Fenster. (Es ist wirklich schon kühl geworden.)</p>			

Anmerkungen:

1 Lehrer

2 Siehe Text S. 63



### 2.3.3 Vor dem Schulbeginn

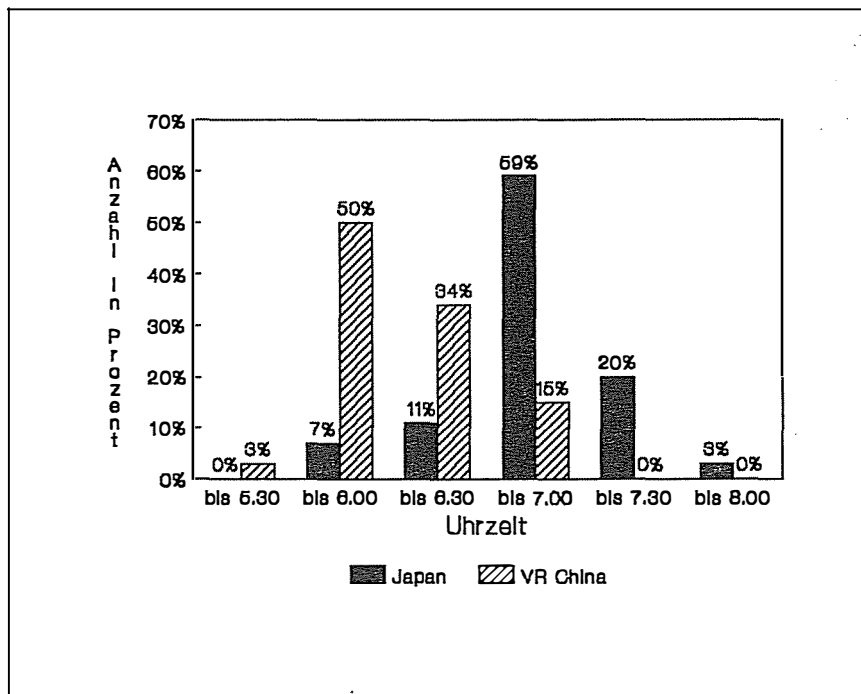
Die Schule beginnt in Japan relativ spät, die Kinder können also etwas länger schlafen. Das dürfte aber vor allem nur für die Jüngeren gelten, denn die Grundschulen in städtischen Siedlungen sind möglichst so verteilt, daß der weiteste Fußweg innerhalb des Schuleinzugsgebietes ca. 15 Minuten nicht übersteigt. Mit dem Bus oder dem Fahrrad in die Schule zu kommen, ist in der Regel von der Schulleitung untersagt. Für das Fahrradverbot wird üblicherweise die Gefährdung im Straßenverkehr angegeben. Abgesehen davon habe ich in einer von mir besuchten Schule ein explizites Plädoyer für den Fußweg (in diesem Falle auf einen steilen Hügel) als Bestandteil von Gesundheitserziehung bzw. Körperertüchtigung gehört, was umso wichtiger sei, als die moderne Lebensweise zunehmend Bewegungsarmut mit sich bringe. Eine gewisse Rolle dürfte aber auch ein weiteres erzieherisches Moment spielen: Meist werden die Kinder angehalten, in Nachbarschaftsgruppen zur Schule zu kommen, wobei die Kinder der Abschlußklassen (6. Schuljahr) die Jüngeren im Auge behalten sollen. Daneben wird der Schulweg an gefährlichen Straßenübergängen zusätzlich von freiwilligen Helfern, oft Frauen (Müttern von Schulkindern, PTA-Mitglieder) aus der Nachbarschaft, überwacht. Sicherheitsgesichtspunkte und Favorisierung von Gruppen, gegebenenfalls auch Argumente der Gesundheitserziehung, illustrieren, daß der Schulweg bis zu einem gewissen Grad als Teil des schulischen Bereichs aufgefaßt wird, für den auch die Schule Verantwortung übernimmt und über den sie dezidierte Vorstellungen hat.

Insgesamt dürfte der durchschnittliche Schulweg für die Kinder in der Mittelschule länger werden, da deren Einzugsbereich weiter ist: Auf eine Mittelschule (mit ihrer meist größeren Schülerzahl) kommen statistisch 2,5 Grundschulen. Der durchschnittliche Schulweg verlängert sich nochmals für die Oberschule (auf eine Oberschule kommen statistisch knapp 5 Grundschulen). Lange Wege (in allen Schulstufen) haben oft Kinder in dünnbesiedelten Landregionen sowie Kinder in Privatschulen. Der Anteil der letzteren an der Gesamtpopulation der Pflichtschüler spielt allerdings eine marginale Rolle (1981: Grundschulen 0,6 %, Mittelschulen: 2,8 %), wächst aber für die Oberschulen auf immerhin 22,3 % [MOMBUSHO EDUCATION 1982, S. 22].

Abgesehen von (allerdings für Grundschüler noch nicht so signifikanten) regionalen Unterschieden (vgl. Anhang, Tab. 32), scheint eine kleinere Befragung in jeweils einer großstädtischen Grundschule in Japan und der Volksrepublik China darauf

hinzudeuten, daß es selbst im Hinblick auf den Tagesbeginn und Aufstehenszeiten von Schulkindern doch deutliche landesspezifische Muster gibt (Siehe Schaubild 2).

**Schaubild 2:** Morgendliches Aufstehen (Grundschule)



Quelle: Oya kara no message no kai (Hrsg.): Oya kara oya e no message, Part II. Kyoto, 1984, S. 62

Die Frage, was die Kinder und Jugendlichen in der Zeit zwischen Aufstehen und Schulweg tun, kann nur tendenziell beantwortet werden. Überraschend, zumindest aus deutscher Sicht, dürfte die in einer Untersuchung von 1983 gewonnene Erkenntnis sein, daß immerhin bis zu einem Drittel der befragten Grundschulkinder schon vor der Schule fernsehen. Zwar ist die Intensität, mit der um diese Zeit geschaut wird, nicht miterfaßt worden, und man kann annehmen, daß in vielen Fällen das Fernsehen am Morgen mehr oder weniger neben anderen Beschäftigungen wie etwa Frühstück läuft; dennoch haben die kommerziellen Fernsehsender solche Seh-

gewohnheiten bei der Platzierung ihrer auf die entsprechenden Altersgruppen zielenden Reklame wohl einkalkuliert. Dies gilt dann in noch größerem Maße für die eigentliche Spitzenzeit am späten Nachmittag. Abgesehen davon kann man das morgendliche Fernsehen, auch wenn das Geschehen mit nur geringer Intensität auf dem Bildschirm verfolgt wird, als ein bestimmtes Verhaltensmuster ansehen, das man vielleicht als hedonistisch bezeichnen könnte (ein Begriff, der in japanischen Analysen über die Jugend häufig auftaucht).

Tab. 5: Fernsehen am Morgen (Sehbeteiligung in %)

Kinder nach Geschlecht und Altersgruppen

Uhrzeit	insgesamt		Jungen		Mädchen		
	3-12 Jahre	3-6	7-9 Jahre	10-12	3-6	7-9 Jahre	10-12
6.00-6.30	3,9	5,1	5,2	7,6	0,7	1,8	3,5
6.30-7.00	9,2	8,7	12,8	13,2	3,4	7,9	10,6
7.00-7.30	23,7	18,2	27,6	30,2	14,7	25,5	29,3
7.30-8.00	29,5	29,9	28,8	30,6	31,5	27,3	28,8
8.00-8.30	16,4	38,7	3,8	2,6	39,1	1,5	3,5

Quelle: Nihon kodomo o mamoru kai (Hrsg.): Kodomo hakusho 1983,  
Tokyo, 1983, S. 408

Man kann annehmen, daß die fernsehenden Schulkinder zu denen gehören, die zwischen Aufstehen und Schulweg ausreichend Zeit haben. Laut einer Untersuchung in einer Tokyoter Klasse der Mittelschule betrug diese Zeit bei immerhin einem Drittel lediglich 15 bis 30 Minuten (bei rd. 45% 45 Minuten bis 1 Stunde, bei dem Rest zwischen 75 Minuten bis zu 2 Stunden). So gaben denn auch 25.7 % von den in die-

ser Schule Befragten an, sie nähmen manchmal oder überhaupt nie ein Frühstück zu sich, fast die Hälfte von ihnen "wegen Zeitmangel"[KODOMO HAKUSHO 1983, S. 177 und 182].

Einer ähnlichen Befragung an einer Grundschule nach, nehmen zwar alle diese jüngeren Kinder ein Frühstück ein. Aber "Frühstück" bedeutet bei beiden Gruppen manchmal auch lediglich "zwei Stückchen Kuchen", "eine Tasse Kaffee" oder "ein Glas Cola" [KODOMO HAKUSHO 1983, S. 177].

Die Frühstückszeit lag bei den befragten Grundschulern zu rd. 6 % zwischen fünf und sechs Uhr, zu rd. 25 % zwischen sechs und sieben Uhr, zu rd. 53 % zwischen sieben und acht Uhr, beim Rest später [KODOMO HAKUSHO 1983, S. 182].

Für die Mittel- und Oberschüler wird die Zeit knapper: Ein Teil von ihnen hat jetzt deutlich längere Schulwege. Hinzu kommt, daß ab der Mittelschule die meisten Schul-Sportclubs ein Morgentraining vor Schulbeginn ansetzen ("asaren"), und in vielen Fällen gilt daher, was ein amerikanischer Beobachter vermerkte: "At the junior and senior high school level, all students join in the extracurricular activities.... Upon entering the club the student makes two fundamental commitments. First of all, he must commit himself fully to the activities of the club; that means attending the early morning session every day, six days a week, on many holidays and Sundays, and through much of the summer vacation, depending on the club [DUKE, S. 38].

#### **2.3.4 In der Schule**

##### Allgemein

In den meisten Schulen findet zwei bis drei-, manchmal aber auch nur einmal pro Woche ein morgendliches Treffen der ganzen Schule auf dem Schulhof statt. Meist wird entweder bei solchen Gelegenheiten gemeinsame Frühgymnastik getrieben; in regelmäßigen Abständen hält auch der Schuldirektor eine seiner regelmäßig stattfindenden Ansprachen, die meistens an den Lerneifer, Ordnungswillen und Willen zu einem konsensischen Miteinander und andere moralische Werte appellieren, oder über kommende Schulereignisse informieren. Vor dem eigentlichen Beginn des Schultages - und an den entsprechenden Tagen nach den oben erwähnten gesamt-schulischen Morgenversammlungen - treffen sich zunächst alle Lehrer für eine 10-minütige Begrüßung und eventuelle Vorbesprechungen von Tagesereignissen.

Der eigentliche Schultag beginnt dann mit dem ersten Klingeln meist um 8:25 Uhr. Eine darauffolgende zehn- bis fünfzehnminütige Vorbereitungsphase in allen Grundschulklassen - homeroom - leitet den Schultag ein. Entsprechend endet dieser mit wiederum einer zehn- bis fünfzehnminütigen homeroom-Phase (Asa no kai = Morgenversammlung/kaeri no kai = Versammlung vor der Rückkehr (nach Hause) = Abschlußversammlung). Während dieser homeroom-Phasen werden Mitteilungen über besondere Ereignisse wie Schulfest, Ausflug, neuen Unterrichtsstoff usw. gemacht, die Klassen- oder Gruppensprecher bringen Anliegen vor, Aufgaben wie der Wochendienst zum Essenholen werden verteilt. Nicht immer ergreift der Lehrer die Initiative bei der Gestaltung dieser Morgenversammlung, je nach Schule geht es bei diesen Gelegenheiten mehr oder weniger formal zu. Dennoch hat diese generelle Einrahmung des Unterrichtstages durch ihre Regelmäßigkeit eine starke formale Bedeutung. Darüberhinaus wird eine Wochenstunde (meist auf den Samstag gelegt) aus dem Bereich der "Stunden für spezielle Aktivitäten" ganz oder teilweise für eine verlängerte homeroom-Phase benutzt (Gakkyukai = Klassenversammlung). In der Oberschule entfällt eine der beiden täglichen homeroom-Phasen, und ein tägliches Treffen bleibt übrig. Es wird in den Stundenplänen (oft auch schon in der Mittelschule) nun meist als SHR - die Abkürzung für englisch short homeroom - bezeichnet und liegt meist, aber nicht immer, am Ende des Schultages. Die wöchentliche homeroom-Stunde wird entsprechend LHR - long homeroom genannt.

Der eigentliche Unterricht beginnt dann zwischen 8:40 und 8:50 Uhr (in den Sekundarschulen, in denen die morgendliche Klassenversammlung entfällt, entsprechend früher). Je nach schul- oder bezirksspezifischer Organisation und entsprechender zunehmender Stundenzahl in den höheren Klassen gibt es in der Grundschule zwei oder drei lange Unterrichtstage mit zwei nachmittäglichen Unterrichtsstunden, ein oder zwei Tage mit einer nachmittäglichen Unterrichtsstunde und in der Regel einen Tag ohne Nachmittagsunterricht. Samstags dauert die Schule in der Regel bis ca. 12 Uhr (vgl. Anhang). Der schulfreie Samstag ist in letzter Zeit in den Vordergrund der Diskussion gerückt; seine schnelle Realisierung, die auch Gegner hat, zeichnet sich jedoch noch nicht ab, allerdings soll er an einigen Schulen experimentell erprobt werden.

Innerhalb des ziemlich engen festgesetzten Rahmens differieren die Zeiteinteilungen im Detail allerdings wesentlich von Schule zu Schule. Diese Variationen betreffen die Längen der Pausen, insbesondere die um die Mittagszeit. In verschiedenen Wochenplänen variieren die Abschlußzeiten der letzten vormittäglichen Unter-

richtsstunde zwischen 12:15 und 12:25 Uhr, die Anfangszeiten der ersten Unterrichtsstunden am Nachmittag jedoch zwischen 13.10 und 13.50 Uhr (vgl. Tabellen im Anhang) [NIHON NO JOKEN 14, S. 91].

Des weiteren gibt es an manchen Schulen unterschiedliche Sommer- und Winter-Wochenpläne (mit verkürzten Pausen und daher etwas späterem Schulbeginn und etwas früherem Ende im Winter), und in einigen Fällen wird sogar die generell übliche Unterrichtszeit in Mittelschulen im Winter von 50 auf 45 Min. verkürzt. Auch gibt es Schulen (Grund- und Mittelschulen), die je nach klimatischen Bedingungen in der besonders heißen Zeit vor und nach den Sommerferien jeweils über 2-3 Wochen hinweg die Unterrichtseinheiten verkürzen. Entsprechend variiert dann auch die Zeit des Schulschlusses, d.h. des offiziellen Unterrichtstages, an dessen Ende wiederum eine Klassenversammlung (homeroom) liegt. Dieser Abschluß liegt üblicherweise zwischen 15.00 und 15.30 Uhr. Die eigentliche Schließung des Schulgebäudes erfolgt jedoch erst mindestens eine Stunde später. Die Schulen, besonders aber die Sekundarschulen, die in der Regel ein reiches Angebot an außer-curricularen Aktivitäten haben, das auch von vielen Schülern wahrgenommen wird, unterscheiden darüberhinaus zwischen der gewöhnlichen Schließungszeit zwischen 16.00 und 16.30 Uhr sowie dem definitiven Schließungstermin, der auf 17.00 Uhr festgelegt ist. Auf diesen letzteren bezieht sich die Anspielung im oben (s. Abschnitt 2.3.2, Tafel 2) zitierten fiktiven Tagesablauf: um diese Zeit müssen alle Schüler die Schule verlassen. Dieser Zeitpunkt korrespondiert mit einer in fast ganz Japan in den jeweiligen Stadtteilen vorhandenen Einrichtung: einem gut hörbaren Gong oder anderem Signal, der überall um 17.00 Uhr ertönt und die Kinder im schulpflichtigen Alter darauf hinweisen soll, jetzt, wo immer sie sich auch befinden, nach Hause zurückzukehren. Nicht jede Mittelschule ist allerdings so streng wie die im fiktiven Beispiel gezeichnete, daß das Verlassen von speziell dafür zum Wochendienst eingeteilten Mitschülern kontrolliert (und im Fall der Übertretung durch Abgabe einer Namensplakette des betreffenden Schülers und folgendem Tadel sanktioniert) wird.

Der Vormittag ist also für alle Schultypen im wesentlichen auf gleiche Weise organisiert: ein täglicher Block (Montag bis Samstag) von vier Unterrichtsstunden endet zwischen 12.15 und 12.30 Uhr. Die Verteilung der einzelnen Unterrichtsstunden ist zwar nicht festgelegt, doch gibt es Empfehlungen und Konventionen, wonach zumindest in der Grundschule Kernfächer wie Mathematik und Japanisch möglichst nicht auf den Nachmittag gelegt werden und auch keine 2-Stunden-Blocks bilden

sollen, sondern der Unterricht kontinuierlich aufeinander folgt [WATANABE, S. 16]. Auch in der Mittelschule besteht die Tendenz, die differenzierenden Fächer auf den Nachmittag zu verlegen, so daß insgesamt der Vormittag eher monolithisch als der Nachmittag ist.

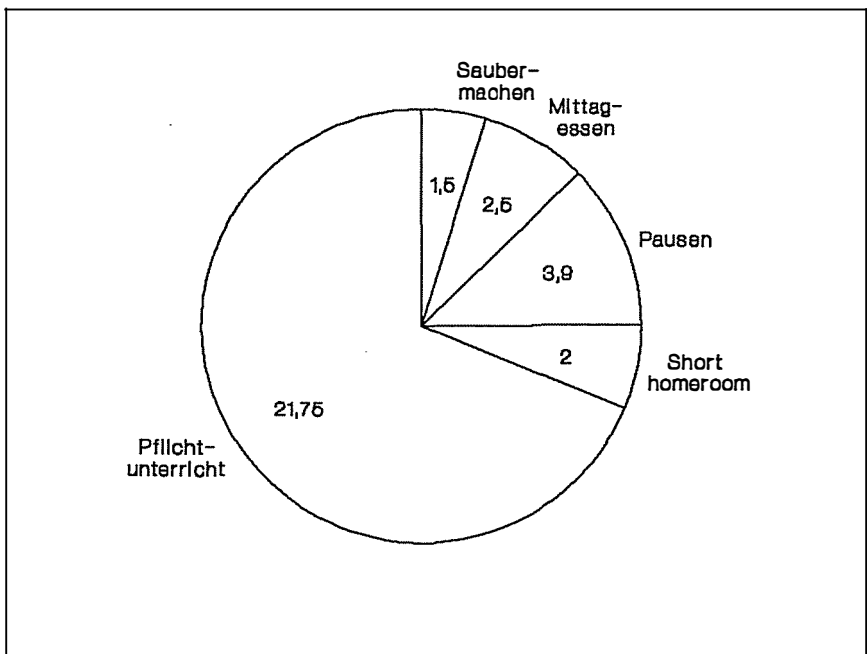
Auf den Vormittagsunterricht folgt die Mittagspause; sie ist wiederum vor allem für die Grundschulen im wesentlichen einheitlich strukturiert. Ein wechselnder Wochendienst (meist in der Reihenfolge der Sitzreihen) von einigen Schülern pro Klasse holt in der Schulküche bzw. einem Raum, in den das Essen von außerhalb angeliefert wird, das Essen für den Lehrer und die Schüler der ganzen Klasse. Das Essen wird in den Klassenraum gebracht, wo es gemeinsam (mit dem Lehrer) eingenommen wird. Derselbe Wochendienst räumt dann wieder ab. Das Essenprogramm, das für praktisch alle Grundschulen organisiert ist (1981: rund 98 % aller Schulen), besteht generell aus Milch und einer Hauptmahlzeit. Dagegen haben lediglich rund 58 % der Schüler (hier und im folgenden: 1981) der Mittelschulen ein entsprechendes volles Essensprogramm; in rd. 24 % der Mittelschulen wird lediglich Milch ausgegeben, in 18 % dieser Schulen gibt es, wieauch in den Oberschulen im Tagesunterricht, kein Essen. Die Schüler (und Lehrer) bringen sich in diesem Falle Lunchpakete mit oder versorgen sich im schuleigenen Kiosk oder Buffet. In einigen Abendschulen der Mittel- und in einem größeren Teil der Oberschulen gibt es noch eine weitere Form, nämlich einen sog. supplementary lunch (Essen ohne Brot oder Reis), der das mitgebrachte Lunchpaket ergänzen soll.

Das Essen ist subventioniert, ein Anteil ist jedoch von den Eltern zu tragen. Ein volles Essenprogramm kostete 1989 (nach damaligem Kurs) für einen Grundschüler ca. DM 38,-- und für einen Schüler der Mittelschule rd. DM 42,-- monatlich [MOMBUSHO EDUCATION 1989, S. 95].

Bei der generellen Gestaltung des Essenprogramms ist auch das Gesundheitsministerium mit einbezogen; die konkrete Ausführung liegt in den Händen der lokalen Schulbehörde (board of education). Diese gibt zum Beispiel in Kyoto einen monatlichen detaillierten Essenplan mit durchschnittlicher Kalorienzahl und genauen Gewichtsangaben aller Essensbestandteile, der in diesem Fall für alle Grundschulen im Stadtgebiet einheitlich ist, über die Schule an die Eltern.

Die Zeit für das Essen in der Grundschule ist normalerweise mit 30 Minuten, in der Mittelschule auch mit 20 Minuten, bemessen und selten so lange wie in der in Tabelle 17 und Tabelle 18 angeführten Variationen. Besonders in den unteren Grundschulklassen werden die Kinder angehalten, innerhalb der gesetzten Zeit zügig mit dem Essen fertig zu werden; Nachschlag gibt es nur innerhalb der gesetzten Zeit, und ein Überziehen wird nicht geduldet. Trödeln kann zum Beispiel dadurch sanktioniert werden, daß der Betreffende am folgenden Tag keinen Nachschlag erhält.

**Schaubild 3:** Wochenstunden in der Schule nach verschiedenen Aktivitäten (Grundschule 4.-6.Klasse)



Differenzieren sich die Aktivitäten schon in der Mittelschule, je nachdem die Schule ein Essenprogramm anbietet oder nicht, einen Eßraum oder nur einen Kiosk hat, so werden diese Unterschiede auf der Ebene der Oberschule dadurch noch größer, daß einige Schulen nun die Gestaltung der Mittagspause weitgehend den Schülern überlassen und ihnen teilweise auch das Verlassen des Schulgeländes erlauben. Wie



eine Umfrage in einer Oberschule, die das Verlassen des Schulgebäudes erlaubt, ergab, nahmen dennoch relativ wenige Schüler diese Gelegenheit wahr. Nur etwa 10% der befragten Schüler gingen über Mittag nach Hause (obwohl diese Schulen einen hohen Anteil von Schülern mit einem kurzen Schulweg hatte), und rund 13% gingen anderswo hin. Offenbar zogen die meisten die Gesellschaft von Klassenkameraden vor und hielten sich im Klassenzimmer oder im Eßraum und der Rest irgendwo auf dem Schulgelände auf [KOBUSHI, S. 52].

Meistens in der Mittagspause, gelegentlich auch später am Nachmittag, liegt auch die Zeit für das tägliche Putzen des Klassenzimmers (15 Minuten). An allen Schulen ist darüberhinaus an einem Tag in der Woche ein Großreinemachen (30 Min.) angesetzt, an dem alle Räume und die Gänge gesäubert werden. Offensichtlich handelt es sich im oben zitierten exemplarischen Tagesablauf (Tafel 2) um einen solchen Tag.

Der Nachmittag ist gegenüber dem Vormittag, und zwar zunehmend in den höheren Klassen, stark differenziert, und die Schulzeit nimmt einen wachsenden Teil der Nachmittage in Anspruch. Kommen in den ersten drei Grundschuljahren nur wenige Unterrichtsstunden auf die Nachmittage, so sind es in den drei oberen Klassen 5, in der Mittelschule mindestens 6 und in der Oberschule mindestens 8 Stunden auf jeweils 5 Tage (Mo. - Fr.) verteilt. In der Regel auf den Nachmittag fallen auch die "Stunden für spezielle Aktivitäten", die ab der 4. Grundschulklasse die Teilnahme in einem "Klub" (Wahlfach künstlerischer, musischer usw. Richtung bzw. wahlweise Sportklub) einschließen.

### 2.3.5 Die unterrichtliche und die außerunterrichtliche Schulzeit

Die Curricula der japanischen Pflichtschule sind formal in mehrere Bereiche aufgeteilt: den Bereich der Pflichtunterrichtsstunden, den der Wahlfächer, den Bereich "moralische Erziehung" (entfällt in der Oberschule) und in "Stunden für spezielle Aktivitäten". Die Curricula, und mit ihnen die Stundentafeln, sind im Laufe der letzten Jahrzehnte mehrmals revidiert worden, wobei auch einige Male die Zahlen der Wochenstunden für die jeweiligen Bereiche verändert wurden. Relevant im vorliegenden Zusammenhang ist vor allem die Reform, die 1977/79 verabschiedet wurde und Anfang der achtziger Jahre sukzessiv (zwischen 1980 und 1982) in den verschiedenen Schulstufen in Kraft trat (vgl. Tabellen 14-16, 20 und 26 im Anhang).

Die jüngste Reform, die 1987 begonnen wurde und deren Einführung in die Schulen für Anfang der 90er Jahre ansteht, hat soweit das dem Entwurf nach schon absehbar ist, in den Mittel- und Oberschulen den Bereich der Wahlfächer erweitert und einige Umverteilungen im Bereich der Pflichtunterrichtsfächer bzw. neue Fächer, aber keine Veränderung der als Standard vorgesehenen Gesamt-Wochenstundenzahl, gebracht.

Die bis dahin gültigen Curricula, die auf der oben erwähnten vorausgegangenen Reform von Ende der siebziger Jahre basieren, hatte dagegen gegenüber dem vorausgegangenen Stand die Wochenstundenzahl für die Grundschule geringfügig (um eine Wochenstunde auf alle 6 Jahre zusammen), die der Mittelschule dagegen wesentlich (um jeweils 4 Wochenstunden pro Jahrgang) gekürzt.

Auch für die Oberschule schreibt seitdem der Rahmenplan vor, daß sie mit nunmehr insgesamt mindestens 80 (in 3 Jahren) statt vorher 85 "credits" abgeschlossen werden kann. Ein "credit" ist eine Wochenstunde über das gesamte Schuljahr hinweg, entspräche also dem "Standard" eine Wochenstundenzahl von 26,6 Stunden. Tatsächlich aber enthält der Standardplan für die Liste der "credits" nicht mehr - wie in der Pflichtschule - den Bereich der "speziellen Aktivitäten" ("Moralerziehung" wird als Fach an der Oberschule nicht mehr unterrichtet). Andererseits schreibt das Ministerium vor, daß jede Oberschule mindestens eine Wochenstunde für "homeroom"- und eine weitere Wochenstunde für Klubaktivitäten bereitstellen muß, d.h. die effektive Mindest-Wochenstundenzahl erhöht sich damit auf 28,6 Stunden. Darüberhinaus kann aber jede Schule ein Angebot an zusätzlichen "credits" machen, was insbesondere von den sich als anspruchsvoll verstehenden Schulen genützt wird. Dabei nutzen die allgemeinbildenden "akademischen" Zweige diese zusätzlichen Stunden für die Schwerpunkt Vorbereitung auf die Zulassungsexamina bestimmter Hochschulen (oder Hochschulgruppen), die beruflichen Zweige zu erweitertem Fachunterricht. Die Unterschiede zwischen den offiziellen Standard-Studentafeln und der tatsächlichen Schulwochenstundenzahl sind dabei nicht unbeträchtlich. Die vier Beispiele, die z.B. Anderson in seiner Studie anführte [ANDERSON, S. 150-153], kommen für die siebziger Jahre, als noch ein "Standard" von 85 "credits" vorgeschrieben war, auf 91 bis 99 Fachcredits und inklusive der homeroom- und Klubstunden auf eine Gesamtzahl von 102 - 107 "credits", was eine Wochenstundenzahl von 34 bis über 35 Wochenstunden ergibt.

Die Reform Ende der siebziger Jahre mit ihrer Kürzung der ausgewiesenen Standard-Wochenstundenzahlen hat auch nicht unbedingt eine Kürzung der effektiven Schulstundenzahl gebracht, wie das Beispiel der Stundentafel einer Oberschule im Anhang zeigt: Die Gesamt-Wochenstundenzahl liegt dort nach wie vor bei 34 Wochenstunden. Ohnehin war die Absicht der Reform nicht eine generelle Senkung der in der Schule verbrachten Zeit gewesen, sondern die näheren Bestimmungen zur Reform besagten, daß die freigewordene Zeit für weitere "extracurriculare Aktivitäten" der Schule genutzt werden sollten. Diese Absichtserklärung zielte proklamatorisch darauf ab, Lernumfang und Lerndruck zu mindern und den einzelnen Schulen Möglichkeiten einer flexiblen und kreativen Schulleben-Gestaltung und erzieherischer Aktivitäten zu geben. Da die Lerninhalte jedoch weitgehend von der Selektions- und Rekrutierungsfunktion der Zulassungsexamina zu bestimmten Schul- und Berufskarrieren abhängen, haben weiterhin fast alle Schulen diese zusätzliche Zeit zumindest teilweise für Fachunterrichtsstunden verwendet.

In der Übergangszeit zwischen der Verabschiedung der Reform und ihrer endgültigen Einführung wurden anläßlich einer Landeskonzferenz mehrere hundert Schulleiter von Oberschulen über ihre Absichten hinsichtlich einer tatsächlichen Kürzung befragt. Dabei zeigte sich, daß 91 % der entsprechenden Schulen beabsichtigen, auch weiterhin mindestens 32 Unterrichtsstunden als unabdingbaren Unterrichtsumfang anzusehen (24% sprachen sich sogar für mindestens 33 Wochenstunden aus). Knapp die Hälfte der entsprechenden Schulen wollte auch nach der endgültigen Einführung der Reform mindestens 32 Unterrichtsstunden beibehalten. Da diese Befragung die Unterrichts- Pflichtstundenzahl betraf, bedeutete die Reform nicht, daß bei der anderen Hälfte der Schulen die Schulzeit einfach generell verkürzt wurde. Zum Teil wurden auch "Freistunden zum Selbststudium" entweder im Klassenzimmer oder in der Schulbibliothek, Stunden für Gesprächsmöglichkeiten mit Lehrern oder Ähnlichem befürwortet [KAKUMA 1, S. 266-269]. Da in den genannten 32 Stunden homeroom- und Klubstunden nicht eingeschlossen sind, kann man davon ausgehen, daß nach wie vor die Schul-Wochenstundenzahl in der überwiegenden Mehrzahl der Oberschulen bei 32 - 34 Schulwochenstunden liegt.

Die Begriffe, mit denen die zusätzlichen Stunden umschrieben werden, differieren vor allem im schulinternen Sprachgebrauch; meist werden sie zusammenfassend als "yutori" ("flexible" oder "Spielraum-") Stunden bezeichnet. Das wäre in etwa eine an der Funktion orientierte Übersetzung von 'yutori'. Tatsächlich kann dieser Begriff auch mit "Muße", "Freizeit" übersetzt werden, ist dann aber sehr vielschichtig [vgl.

DOI 1986,]. Entscheidend insbesondere für den Vergleich mit anderen Schulsystemen ist jedoch die Tatsache, daß diese Stunden in den offiziellen Rahmenstundentafeln nicht auftauchen und Aussagen über die Unterrichtsstundenzahl in Japan, die sich lediglich auf diese Dokumente stützten, so gesehen irreführend sein können. Vor allem proklamatorischen Wert hat auch eine Reform der Sprachregelung, die vor der Kürzung die Rahmenstundentafeln als "Minimalstandard" bezeichnete, seit 1979 jedoch als "Standard" benennt. Der Realität kommt es aber nach wie vor näher, sie als Minimal-Vorgabe anzusehen.

Falls "Freistunden zum Selbststudium" angesetzt sind, liegt es sehr am Engagement der einzelnen Schule, ob sie diese ernst nimmt und zum Beispiel entsprechende Anleitungen oder Aufgaben gibt, bzw. überhaupt kontrolliert, wie die Schüler diese Zeit nützen. Solche "Stunden zum Selbststudium" sind auch angesetzt, wenn ein Lehrer krank wird und keine Vertretung zur Verfügung steht; die Kinder und Jugendlichen in diesem Falle einfach nach Hause zu schicken, ist generell ausgeschlossen. Wie unterschiedlich aber Schulen mit solchen Stunden umgehen, zeigt auch die folgende Beobachtung von Rohlen in einer weniger anspruchsvollen Schule: "During my first day at Yama, one of the teachers took me on a tour of the school. Walking around outside, we found several girls sitting behind a building drinking coffee. My escort asked them firmly where they belonged, and they explained that their class was doing 'self- study' ... they got up quickly and hurried back to their room. As we passed their classroom later, two boys suddenly climbed out a window and walked out the school gate." [ROHLEN, S. 40].

Gewöhnlich wird auch innerhalb der Schulen selbst differenziert, d.h. Kurse, die zum Übergang auf Universitäten vorbereiten (und meist im vorletzten Schuljahr einsetzen) beinhalten ein expansives Unterrichtsprogramm, wobei kaum eine Schule davon ausgeht, daß hierfür das Minimum von 80 Unterrichtscredits ausreicht. Andererseits müssen diejenigen Schüler, die keine entsprechenden Ambitionen (oder aufgrund ihrer Leistung: Aussichten) haben, nicht mehr als das Minimum an "credits" ableisten, um einen gültigen Oberschulabschluß zu erhalten. Es liegt an der jeweiligen Schule, ob sie diesen Schülern weitere Wahlfächer bzw. andere Aktivitäten oder "Stunden zum Selbststudium" vorschreibt oder anbietet. Da häufig eine entsprechende Differenzierung sich weniger innerhalb als vielmehr zwischen den Schulen ergibt, ist der jeweilige Unterrichtsumfang der einzelnen Schulen relativ homogen. Wo dies nicht der Fall ist, wird häufig von Pädagogen kritisiert, daß viele Schulen ihr allgemeines wie auch ihr erweitertes Angebot vor allem auf die Univer-

sitätskandidaten ausrichten und die schwächeren Schüler dabei völlig vernachlässigen. Dies ist nur zu verständlich angesichts der Tendenz, die Güte einer Schule vor allem an der Zahl ihrer ehemaligen Schüler in bestimmten Universitäten oder Gruppen von Universitäten zu messen.

Was nun die inhaltliche Gestaltung dieser "flexiblen Stunden" angeht, so können die Schwerpunkte je nach Schule, aber auch innerhalb derselben Schule je nach Zweigen etwa auf examensbezogener Vorbereitung, Repetitorien, auf unterrichtsbegleitendem Erweiterungsunterricht oder auch auf Stützunterricht für schwächere Schüler, in berufsbildenden Zweigen auf zusätzlichem Fachunterricht liegen. "Gute" Schulen, die stolz darauf sind, daß jährlich ein hoher Anteil ihrer Absolventen die Zulassung zu einer "guten" Universität schafft, bieten generell Examensvorbereitungskurse an, deren Inhalt sich meist an den entsprechenden Testfragen der vorausgegangenen Jahre orientiert.

Abgesehen von der dominierenden Tendenz, in den "yutori"-Stunden zusätzliche Lernstunden unterzubringen oder sie umgekehrt gegebenenfalls zu "Leerstunden" verkommen zu lassen, gibt es aber auch eine Reihe von Schulen, die im Rahmen dieser zusätzlichen Stunden besondere Förderprogramme für soziale oder ethnische Minderheiten durchführen.

Die Schule z.B., deren Wochenplan als Tab. 21 im Anhang angeführt ist, engagiert sich sehr stark in der emanzipatorischen Erziehung von Minderheiten. Sie hat deshalb im Rahmen der zusätzlichen Zeit u.a. Unterrichtsstunden zur intensiveren Betreuung eingerichtet, die dadurch ermöglicht werden, daß die üblicherweise großen Klassen in einigen Stunden geteilt werden und die Lehrer sich gezielt den einzelnen Schülern zuwenden können.

Im Unterschied zu den Oberschulen, die in dieser Frage der Verwendung zusätzlicher Zeit weitgehend selbst entscheiden können, sind die Curricula der Mittelschulen, die innerhalb des Pflichtschulbereichs ebenfalls von einer wesentlichen formalen Kürzung der Unterrichts-Wochenstundenzahl betroffen waren, stärker kontrolliert. Auch im Pflichtschulbereich sollte die Kürzung dazu verwendet werden, die Flexibilität der einzelnen Schulen bei der Gestaltung ihrer erzieherischen und lernbezogenen Aktivität zu stärken: "The difference in school hours caused by the reduction was to be creatively devoted to educational activities suitable for the

school and the local district, provided that a reasonable amount of relaxation was achieved in school life." [NIER 1983, S. 13].

Diese allgemeine Vorgabe war jedoch von den Schulbehörden (boards of education) auf den verschiedenen Ebenen und letztlich von den einzelnen Schulen weiter zu präzisieren. Die Stadt-Schulverwaltung von Kyoto z.B. stellte diese Präzisierung unter das Motto "Streben nach einem weniger starren und erfüllteren Schulleben" und setzte zwei Schwerpunkte für die konkrete Zielsetzung dieser Stunden: zum einen Interesse und Freude am Lernen zu fördern und zum zweiten, die menschlichen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern und der Schüler untereinander zu verbessern [KYOTO CITY, S. 1-3].

Die entsprechenden Richtlinien sehen dabei zwei Wochenstunden für soziale Aktivitäten wie homeroom, Gruppentraining, außerschulische Aktivitäten, kulturelle oder sportliche Aktivitäten, selbstgeleitetes Lernen u.ä. vor. Der Bereich Lernen ist mit je einer Wochenstunde geteilt in die Möglichkeit, den normalen Unterricht zu flexibilisieren (z.B. zu erweitern, ausgefallene Stunden zu ersetzen usw.), zum andern ihn zu ergänzen. Im Hinblick auf letzteres wurde z.B. vorgeschlagen, Stunden etwa über Geschichte der Mathematik, Rechenspiele, Freistudien, Übungen im Sprachunterricht, Konversation usw. einzuführen. Stärker als im normalen Unterricht sollen in diesem Bereich alternative Lerneinrichtungen wie Sprachlabor, Schulbibliothek usw. genutzt werden [KYOTO CITY, S.6]. Die Wochenstundentafel einer Mittelschule (Anhang, Tab. 21) zeigt, wie eine konkrete Schule diese Vorgaben in ihre Stundentafel umgesetzt hat.

Die Grundschulen waren ebenfalls, wenn auch in geringerem Umfang, von der Kürzung der Unterrichtsstunden betroffen. Bei ihnen wurde fast die gesamte frei gewordene Zeit in "Stunden für spezielle Aktivitäten" umgewandelt (die es in der Mittelschule schon vorher gegeben hatte). Eine Untersuchung in den 6. Klassen von Grundschulen kurz nach Einführung der neuen Stundentafeln ergab, daß praktisch alle Schulen (fast 99 %) diese Zeit (bzw. weitere zusätzliche Stunden) für verschiedenste Aktivitäten, vor allem Sport, Schulfeste, Schulgartenpflege, Ausflüge, Wahlfachangebote usw. nutzten [NIER 1983, S. 14-15].

Wie das Beispiel eines Wochen-Unterrichtsplans einer Grundschule im Anhang zeigt, wird auch an Grundschulen zusätzliche Zeit in Form von flexiblen "Spielraum"-Stunden bzw. zusätzliche homeroom-Aktivitäten eingesetzt, womit sich

die Wochenstundenzahl erhöhen kann (im gegebenen Fall um durchschnittlich eine Stunde - s. Tab 19).

Aus dem bisher Skizzierten ergibt sich, daß es außerordentlich schwierig ist, die tatsächlichen Schulstundenzahlen genau zu errechnen. Diese Schwierigkeit wird noch dadurch erhöht, daß die Verteilungs- und Verrechnungsmodi der einzelnen Schulen sehr unterschiedlich sein können. Die sogenannte zusätzliche Zeit kann - abgesehen von Umwandlung in Unterrichtszeit - in verlängerte Pausen, Verlängerung der Gesamt-Schultage pro Jahr, schulindividuelle Feste und Homeroom-Aktivitäten eingehen. Alle diese Aktivitäten können aber auch in der Pflichtschule aus dem Budget der in der Rahmenstundentafel enthaltenen "Stunden für spezielle Aktivitäten" bestritten werden. Der Charakter der Homeroom-Phasen selbst kann unterschiedlich sein: Sie werden, vor allem in der Mittelschule auch oft "Kurz-Studienaktivität" "tan gakkatsu" genannt, was auf den unterrichtsbezogenen Charakter dieser Zeit hindeutet. Es gibt auch Schulen, die den "Long- Homeroom" sowie die Stunden für Moralerziehung in Fachunterrichtsstunden umwandeln [NIER 1983, S. 14-15].

Aus all dem läßt sich der Schluß ziehen, daß die japanischen Schulen, die insgesamt ein hohes Maß an Einheitlichkeit aufweisen, sich dennoch im Detail - so auch hinsichtlich der Zeitstrukturierung - fast immer voneinander unterscheiden. Dies ist offenbar auch beabsichtigt und unter anderem ein Ausdruck des Bemühens der Schulen, ein eigenes Profil zu entwickeln. Dessen Schwerpunkt liegt allerdings entweder im akademischen (Anspruchsniveau) und/oder erzieherischen Bereich, und sicher nicht immer ist die spezifische Zeitstrukturierung durch entsprechende inhaltliche Gründe erzwungen; eine mindestens ebenso große Rolle dürfte spielen, daß durch solche formalen Differenzierungsmerkmale die Identifizierung mit der jeweiligen Schule als distinkter Einheit gefördert wird.

### **2.3.6 Die inhaltlichen und die qualitativen Aspekte der in der Schule verbrachten Zeit**

Im Grunde ist dieser Punkt ein Thema, das eine eigene Studie erfordern würde.<sup>6</sup> Welche Unterrichtszeit auf welche Fächer entfällt, ist aus den Rahmen- und Beispiel-Studentafeln im Anhang zu sehen. Nach der aus verschiedenen Quellen zusammengestellten Tabelle 33 über Schulverweilzeiten für die einzelnen Jahrgangsklassen bzw. Schulstufen ergibt sich folgender Anteil der (minimalen) Unterrichts-

zeit (alle drei Kategorien: "Fachunterricht", "moralische Erziehung", "besondere Aktivitäten") an der gesamten wöchentlichen Schulverweilzeit, bzw. ergeben sich folgende Anteile von Fächergruppen (Tab. 6 und 7):

**Tab. 6:** Unterricht in % der ges. wöchentl. Schulverweilzeit.

	Grundschule				Mittelschule	Oberschule
	Kl.1	Kl.2	Kl.3	Kl.4-6		
Unterricht	66,4	66,9	68,3	68,7	70,3	76,9

**Tab 7:** Anteile von Fächergruppen an der wöchentlichen Unterrichtszeit (laut Rahmenplan). ab 1981 (vor neuer Reform) in %

	Grundschule						Mittelschule		
	Kl.1	Kl.2	Kl.3	Kl.4	Kl.5	Kl.6	Kl.7	Kl.8	Kl.9
Japanisch	32,0	30,8	28,6	27,6	20,7	20,7	16,6	13,3	13,3
Social studies	8	7,7	10,7	10,3	10,3	10,3	13,3	13,3	10,0
Mathematik,									
Naturkunde	24	26,9	28,6	27,6	27,6	27,6	16,6	23,3	26,6
Musik	8	7,7	7,1	6,9	6,9	6,9	6,6	6,6	3,3
Kunst	8	7,7	7,1	6,9	6,9	6,9	6,6	6,6	3,3
Sport	12	11,5	10,7	10,3	10,3	10,3	10,0	10,0	10,0
Wahlfächer	-	-	-	-	-	-	10,0	10,0	13,3
andere	8	7,7	7,1	10,3	17,2	17,2	16,6	16,6	20,0

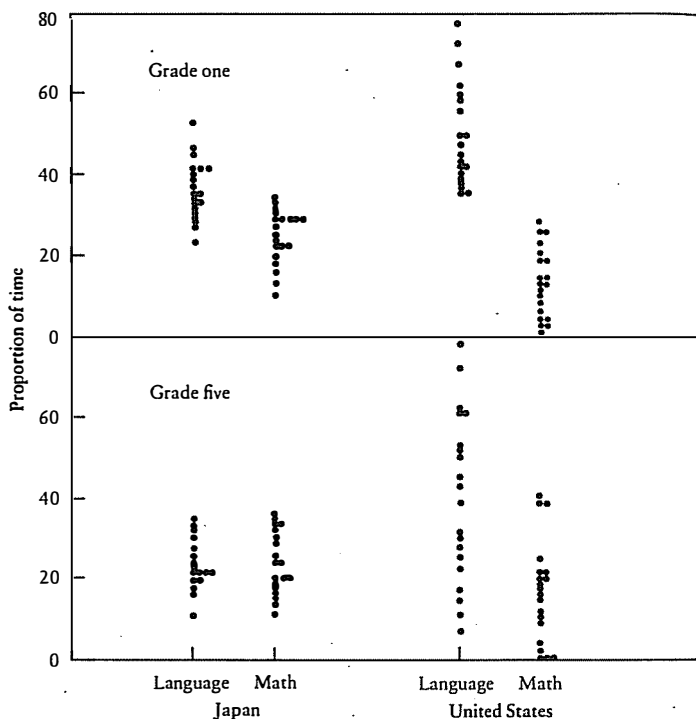
Quelle: err. nach Tab. 15 und 20 im Anhang

Möglicherweise sehr abweichende Proportionen ergeben sich, wenn man statt dieser formalen Proportionen, die nach dem Rahmenplan errechnet wurden, die tatsächlich im Unterricht den einzelnen Fachgegenständen gewidmete Zeit vergleichen



könnte. Bekanntlich ist dies extrem schwierig: es existieren nur wenige ausreichend detaillierte und langfristige Unterrichtsbeobachtungen. Immerhin gibt es ein (internationales Vergleichs-) Projekt über die Schulleistungen von Kindern in Japan, Taiwan und den USA, in dessen Rahmen 1.200 Stunden Unterricht in japanischen Schulklassen beobachtet wurden. Die folgende Graphik zeigt die Zeitverteilung, die den Fächern Muttersprache und Mathematik in Japan und den USA in jeweils ersten und fünften Grundschul-Jahrgangsklassen gewidmet wurde. Auf der vertikalen Achse ist die Zeitskala, die von 0% bis 80% der gesamten durchschnittlichen beobachteten Unterrichtszeit reicht. Interessant ist vor allem auch der Vergleich mit den amerikanischen Schulen, der sehr deutliche Unterschiede zeigt (Schaubild 4):

**Schaubild 4:** Verteilungen der Proportionen der Zeit, die jeweils für Muttersprache und Mathematik aufgewendet wurde (Grundschule, 1. und 5. Klassen).



Die Varianzen sind insgesamt für die amerikanischen Schulen sichtlich größer als für die japanischen - besonders für den Sprachunterricht. Hier kommt zum Ausdruck, daß die japanischen Lehrer wesentlich enger an ein vorgegebenes Curriculum gebunden sind, als ihre amerikanischen Kollegen. Immerhin zeigt sich aber doch, daß auch in den japanischen Schulen mit ihrer vielbeschworenen "Uniformität" z.B. die für Mathematik aufgewendete Zeit sowohl in den ersten als auch in den fünften Klassen zwischen 10% und ca. 46% der Gesamt-Durchschnittszeit ausmachte und damit ziemliche Abweichungen von der Standard-Studentafel aufwies. Dabei waren die Abweichungen aber für beide Fächer ähnlich. In den amerikanischen Schulen lagen dagegen die Werte für den Sprachunterricht zwischen 4% und 80%, während die Varianz für den Mathematikunterricht nicht so groß war. Allerdings gab es im Detail doch überraschende Unterschiede zwischen den Lehrern: Während manche bis 40% der Unterrichtszeit auf Mathematik verwendeten, gab es andere, bei denen Mathematik praktisch überhaupt nicht vorkam. Ein Drittel der amerikanischen ersten Klassen widmete der Mathematik weniger als 10% der Gesamt-Unterrichtszeit. [STEVENSON, AZUMA, HAKUTA, S. 208-209].

Die angesprochene Studie fragte nicht nur nach der Länge der für die einzelnen Fachgebiete aufgewendeten Unterrichtszeit, sondern auch nach der Intensität des Unterrichts, und zwar zum einen als Konzentration der ganzen Klasse auf die lehrergeleitete Unterrichtsaktivität ("proportion of time spent attending to the teacher in teacher-led activities"): in diesem Falle ergab sich, daß sich die japanischen Erstkläßler wie Fünftkläßler zu rd 65% der Gesamtzeit auf den Unterricht konzentrierten, die amerikanischen nur zu rd 46% in der ersten und 47% der Gesamtzeit in der fünften Klasse.

Das zweite Kriterium bezog sich auf die individuellen Schüleraktivitäten und versuchte, die "nicht zur Sache gehörenden Tätigkeiten" ("inappropriate activities") wie mit dem Nachbarn sprechen, im Klassenraum herumlaufen, in die Luft starren usw., zu messen. Auch diesbezüglich kam die Untersuchung zu einem entsprechenden höheren Konzentrationsgrad in den japanischen Klassen. Dabei wurde allerdings auch, wie zu erwarten, beobachtet, daß die Unterschiede je nach individuellem Lehrer sehr variieren können. Insgesamt mußte aber zusammengefaßt werden: "Even so, there were large cultural differences in these proportions for different classrooms. The great majority of American classrooms were below the mean of the Japanese classroom..." [STEVENSON, AZUMA, HAKUTA, S. 210].

Diese Ergebnisse und ähnliche andere Beobachtungen wurden dann in einem amerikanischen Report über die japanische Schule mit folgenden Worten verallgemeinert: "Japanese students spent about one-third more time during a typical class period engaged in learning than American students do during a typical class period" [DORFMAN, S. 27].

Eine von mir besuchte Oberschule hatte 1982 gerade ein großes Projekt mit detaillierten Befragungen ihrer Schüler zu einer Vielzahl von Aspekten abgeschlossen. Unter anderem wurden die Schüler auch nach ihrer Konzentrationsfähigkeit (oder -willigkeit) gefragt (s. Tab. 8): Die beiden extremen Antworten darf man dabei wohl mit einiger Skepsis aufnehmen, da es wohl kaum ein Schüler schafft, sich immer bzw. nie auf den Unterricht zu konzentrieren. Dennoch sagen auch diese Antworten sicher etwas über die Selbsteinschätzung von Schülern aus. Die große Mehrheit gab jedenfalls an, sich mehr oder weniger zu konzentrieren:

**Tab. 8:** Konzentration auf den Unterricht (Untersuchung an einer Oberschule) nach Zweigen A= allgemeinbildend B= beruflich und Geschlecht in %

S t u f e	Jahrgangsklasse, allgemeinbild.(A), berufl. Zweig (B) und Jungen und Mädchen für jeweils beide Zweige zusammen											
	Kl.10				Kl. 11				Kl. 12			
	A	B	Jung.	Mäd.	A	B	Jung.	Mäd.	A	B	Jung.	Mäd.
1	3,7	3,9	6,4	1,2	1,9	0,0	1,1	1,4	4,3	5,1	5,7	3,5
2	13,8	24,8	8,7	27,2	27,8	14,2	27,9	19,5	39,8	18,6	29,1	36,7
3	40,6	48,1	38,7	46,8	44,0	50,0	36,1	54,8	35,5	44,9	38,9	38,2
4	20,3	17,1	16,8	21,4	18,9	17,2	19,1	17,6	14,1	22,0	16,6	16,6
5	6,9	3,9	9,2	2,3	7,3	6,0	9,8	4,3	3,5	11,0	6,3	5,5

Legende: Stufen 1-5: Ausdauer der Konzentration:  
1 = "ich konzentriere mich ständig", 5 = "ich konzentriere mich nie" und dazwischen.  
Quelle: Okii Koko: Kobushi...S.51

Auffällig scheint mir ein gewisser Unterschied zwischen Jungen und Mädchen, der im ersten Oberschuljahr (Klasse 10) wesentlich größer ist als im letzten. Überraschend ist vielleicht auch, daß nicht, wie man erwarten könnte, die Selbsteinschätzung der Konzentration im allgemeinbildenden Zweig eindeutig größer ist als

im beruflichen, der oft als eine Art 'Restschule' geschildert wird, in der jedenfalls, wie es heißt, die weniger lernmotivierten Schüler zusammentreffen. Im weiteren wurde auch gefragt, was in Zeiten der Nichtkonzentration getan wird. Die Mehrheit ist geistesabwesend, döst vor sich hin oder schläft sogar, ein Drittel bis ein Viertel unterhalten sich mit dem Nachbarn und nur wenige bereiten sich auf ein anderes Unterrichtsfach vor [Ibid, S. 52].

## 2.4 Nach der Schule

### 2.4.1 Schulbezogene Aktivitäten

Da die Klubs, Schulfeste usw. von der Schule organisiert werden und in den Wochen- bzw. Jahresplänen der Schulen ausgewiesen sind, wurden sie hier unter dem Bereich der in der Schule verbrachten Zeit abgehandelt.

Als schulbezogene Aktivitäten verbleiben demnach zum einen das Lernen zuhause als Erledigen der Hausaufgaben, Vorbereitung auf den laufenden Unterricht, unterrichtsbezogene Lektüre u.ä., zum andern weiterer Unterricht außerhalb der Schule, z.B., aber nicht nur, Nachhilfe beim Nachhilfe-Lehrer bzw. in Japan mehr verbreitet, in speziellen privaten Einrichtungen.

Entsprechend dem expansiven Erziehungsanspruch der japanischen Schule werden auch private zusätzliche Aktivitäten wie Klavier- und Ballettstunden, Ikebana, Kalligraphie usw. im weiteren Sinne als Teil des Lernens zuhause gesehen, und zwar insofern von ihnen angenommen wird, daß sie Lerngewohnheiten und Einstellungen zum Lernen und Üben fördern [vgl. WATANABE, S. 83].

Als eigentliche Lernzeit im engeren Sinne, also Zeit, die für Hausaufgaben und Unterrichtsvorbereitung aufzuwenden ist, wird in einer Publikation über die zeitliche und inhaltliche Strukturierung der Schule folgender durchschnittlicher Umfang angesetzt: für Schüler der Grundschule, Klasse 1 und 2: 30 Minuten, Klasse 3 und 4: 50 Minuten, Klasse 5 und 6: 20 bis 90 Minuten, für Schüler der Mittelschule: 2 Stunden und für Schüler von anspruchsvollen Oberschulen: 2 bis 3 Stunden [WATANABE, S. 83, und YUTAKA, S. 13]. Dabei handelt es sich freilich um Rahmenvorstellungen der Bildungsbehörde, die dem Lehrer lediglich eine gewisse Richtschnur für die Vergabe von Hausaufgaben geben sollen.

Eine eher volkstümliche Faustregel für Schüler, die Erfolg haben wollen (oder müssen), besagt: die häusliche Lernzeit für die Schule entspricht pro Tag der "Zahl der jeweiligen Jahrgangsklassen plus 1" - demnach also etwa für einen Viertklässler 5 Stunden usw. [YOMIURI, 11.8.89]. Auch falls dies übertrieben sein mag, so drückt diese Faustregel doch zumindest einen Erfahrungswert aus, wonach in den meisten Fällen die tatsächliche Lernzeit die bildungsbehördliche "Rahmenplanung" mehr oder weniger deutlich überschreitet und gegen die Oberstufe hin ständig zunimmt.

Normalerweise werden auch für die Ferien Hausaufgaben vergeben (die natürlich einen geringeren Zeitaufwand erfordern) und zumindest für diejenigen Schüler der Oberschulen, die eine Hochschule anstreben, wird davon ausgegangen, daß sich die angesetzte häusliche Lernzeit nicht nur auf die Unterrichtstage, sondern auf fast alle Jahreskalendertage bezieht [YUTAKA, S. 13].

Sollte der Schüler freilich eine der wirklichen Top-Universitäten anstreben, wendet er spätestens in der Oberschule bis zu 5 Stunden täglich auf, um sich auf die entsprechenden Zulassungsprüfungen vorzubereiten [ROHLEN, S. 87] (vgl. auch Tabelle 9).

Natürlich kann man davon ausgehen, daß der jeweilige individuelle Zeitaufwand für das Lernen insgesamt sehr unterschiedlich und mit den höheren Klassen zunehmend differenzierter ist. Denn obwohl der Drang, hochwertige Bildungsabschlüsse zu erreichen, außerordentlich weit verbreitet ist, müssen ihn doch nicht alle Bevölkerungsgruppen als existenziell notwendig ansehen. Dies dürfte z.B. für die breite Schicht der kleinen Gewerbetreibenden und Produzenten im Besitz von Produktionsmitteln zutreffen, auf die ihre Kinder eventuell zurückgreifen können. Eine kleinere Schicht vermögender Familien schließlich kann geringere Lernbereitschaft bis zu einem gewissen Grade mit Geld kompensieren: eine Reihe von privaten Universitäten und Colleges gleicht die sinkende Strenge der Zulassungskriterien durch wachsende Forderungen an einmalige Dotationen bzw. horrenden Studiengebühren aus, bzw. schaltet bei Aufrechterhaltung strenger Zulassungskriterien unverblümt eine finanzielle Selektionsschwelle vor den Ober- bzw. Hochschulzugang. So ist es in hohem Maße gerade die Intelligenzschicht, für die der Schulabschluß ihr einziges "Produktionsmittel" darstellt. Diese Schicht ist es, die einerseits die Zwänge des meritokratischen Systems am deutlichsten reflektiert und artikuliert, es andererseits bereitwilligst reproduziert.

Die bisher gefundenen Daten (vgl. Tabellen 27-31) von einzelnen Befragungen sind zu sporadisch, um ein repräsentatives Bild über die Lernzeiten zu ergeben. Interessanterweise zeigt jedoch die entsprechende Tabelle deutlich geringere häusliche Lernzeiten für die befragten Schüler der Mittelschule (Klasse 8: 55 Minuten) als die oben zitierte Richtzahl von 2 Stunden, und damit eine größere Differenzierung der häuslichen Lernzeit, die offenbar in der Mittelschule einsetzt.

Ein Vergleich zwischen den Lernzeiten von Schülern verschiedener Oberschulen, der in der Studie von Rohlen angeführt ist, zeigt deutlich diese Differenzierung. Diese fünf Oberschulen umfassen eine qualitative Differenzierung, die von einer landesweit bekannten (privaten), besonders anspruchsvollen Oberschule (nur für Jungen) über zwei "gute" bis zu zwei minder reputierten Institutionen reicht (die Schule d) ist eine Abendschule für Jungen). Die entsprechende "Güte" der jeweiligen Schule dokumentiert sich im Prozentsatz ihrer Schulabgänger, die anschließend die Zulassung zu einer Universität oder an ein College schaffen:

**Tab. 9:** Lernzeiten und Anspruchsniveau verschiedener Oberschulen

	Schule:				
	a	b	c	d	e
durchschn.Lern- zeit in Stunden:					
Schüler	2,86	2,89	2,10	1,54	0,85
Schülerinnen	-	2,37	2,25	1,44	-
Übergangsrate in % der Absolventen:					
auf Universität	100	72	62	6	2
auf College	-	14	25	10	6

Quelle: ROHLEN, S. 44 und 283.

Neben der häuslichen ist die Lernzeit in den weitverbreiteten außerschulischen Lerneinrichtungen (Nebenschulen, Nachhilfeschulen) zu berücksichtigen (der Einzelunterricht durch Privatlehrer spielt zahlenmäßig eine weit geringere Rolle). Dabei sind zwei Grundtypen zu unterscheiden:

Bei dem einen Typ, der sog. Yobiko, handelt es sich um Privatschulen, die darauf spezialisiert sind, Hochschulbewerber, die die Zulassung beim ersten Versuch nicht geschafft haben, auf die erneute Prüfung im nachfolgenden Jahr vorzubereiten. Der Unterricht ist schulfachbezogen, insbesondere auf die Fächer Mathematik und Englisch. In jüngster Zeit sind auch einige entsprechende Schulen für die Oberschul-Zulassungsprüfung, also für Mittelschulabgänger, entstanden. Die Yobiko hat den Status einer halboffiziellen Bildungseinrichtung (kakushu gakkō - miscellaneous school), d.h. die Errichtung einer solchen Institution muß behördlich genehmigt werden und bestimmten Anforderungen an ein Unterrichtsprogramm genügen. Da diese Institutionen in der Regel nach dem Schulabschluß besucht werden, sind sie für den vorliegenden Zusammenhang - nicht jedoch für die Frage nach der Gesamtbildungszeit - irrelevant.

Der andere, und im vorliegenden Zusammenhang wichtigere Typ, wird als "Juku" bezeichnet. Eine Untersuchung des Schulministeriums kam für 1976 auf eine durchschnittliche Teilnahmequote von rd. 20% aller Grundschüler, bzw. 38% aller Mittelschüler in ca. 50 000 Schulen. [KOBAYASHI, S. 67]. Dabei lag die Teilnahme der Grundschüler in den eigentlichen akademischen Jukus (s.u.) bei nur 16% [KITAMURA, S. 163].

Der entsprechende Unterricht ist für Schüler aller Jahrgänge und Stufen organisiert und findet nachmittags bis teilweise abends nach der Schule statt. Genaue Zahlen über diese rein privaten Unternehmen liegen nicht vor. Man schätzt aber ihre Zahl auf heute rd. 100 000 [YUUKI, S. 23].

Ihre Größe variiert zwischen zwei bis drei und mehr als 1000 Schülern. Inhaltlich teilen sie sich wiederum in solche, die bestimmte kulturelle, musische und sportliche Disziplinen vermitteln und solche, die schulfachbezogenen Unterricht anbieten. Man könnte die ersteren als "nichtakademische Jukus" bezeichnen, und sie bieten Disziplinen an, die in der regulären Schule entweder nur in einem begrenzten Umfang (Kalligraphie, Abakus, traditionelle Sportarten wie z.B. Bogenschießen) oder überhaupt nicht vertreten sind (Unterricht für bestimmte Musikinstrumente).

Überwiegend handelt es sich dabei also um Disziplinen aus dem Bereich der kulturell-typischen japanischen Bildungstradition, und man kann davon ausgehen, daß die weite Verbreitung der Teilnahme an solchen Disziplinen besonders bei Grundschulern darauf hindeutet, daß viele Eltern die Vertiefung dieser zusätzlichen Bildung als unverzichtbar und in der Schule als nicht ausreichend vertreten ansehen. Obwohl nicht direkt auf das Schulcurriculum bezogen, wirken sich etwa zusätzlicher Unterricht im Rechnen mit dem Abakus und Kalligraphie (beides ist in bestimmten Grundschuljahren auch Teil des Japanisch- bzw. Mathematikunterrichts) auf den Schulerfolg in diesen Fächern aus. Andererseits fällt in diesen Teil des "zusätzlichen Schulbesuchs" auch eine Reihe von Aktivitäten (etwa Klavier- oder Sportunterricht), die in anderen Ländern, z.B. in der Bundesrepublik, ebenfalls häufig von Schülern - aber teilweise in ganz anderer Organisationsform, etwa den überall vertretenen Sportvereinen, in Musikschulen oder durch privaten Einzelunterricht - ausgeübt werden.

Es ist also, selbst wenn genaue Gesamtdaten über die jeweilige Teilnahme der einzelnen Schulen vorlägen, was nicht der Fall ist, kaum möglich, hinsichtlich dieses Juku-Typs präzise zwischen Lern- oder Übungszeiten zu trennen, die mit dem Schulcurriculum direkt, indirekt oder gar nicht in Beziehung stehen. In der Regel wird dieser Juku-Typ von den Kindern zweimal pro Woche besucht. Die Auswertung neuerer Untersuchungen kam zu dem Schluß, daß rund 71% der Grund- und Mittelschüler irgendwann während ihrer Schulzeit eine Juku besuchen, davon die Grundschüler der unteren Klassen mehrheitlich eine der angeführten "nicht-akademischen" und der Rest direkt auf das Schulcurriculum bezogene "akademische Jukus", deren Zahl im letzten Jahrzehnt stark gestiegen ist und gegenwärtig auf mindestens 35 000 geschätzt wird [DORFMAN, S. 11]. Bei den Mittelschülern ist das Verhältnis umgekehrt; hier gewinnen die akademischen Jukus an Bedeutung. Auf beiden Stufen konzentriert sich zudem der Besuch von akademischen Jukus auf die jeweils letzten Schuljahre vor dem Übergang in die nächsthöhere Schulstufe.

Einer Repräsentativbefragung nach lag die Teilnahme am Unterricht in irgendeiner Juku ("akademischer" wie "nichtakademischer") in der 1. Klasse der Grundschule bei rd. 11% und stieg unregelmäßig auf 49% im 6. Schuljahr. Über die gesamte Grundschulzeit verteilt, ergibt sich ein Durchschnitt von 25,4%, entsprechend für die Mittelschulen 50% und für die Oberschulen von rd. 18% der Schüler, die eine Juku besuchen. Nach einer anderen, größeren Untersuchung stieg der Anteil der Grund-



und Mittelschüler, die Jukus besuchen, ziemlich kontinuierlich von 6,2% im ersten Schuljahr auf knapp 30% im sechsten und 47,3% im neunten Schuljahr (Tab. 10):

**Tab. 10:** Besuch von "Jukus" nach Jahrgangsklassen nach unterschiedlichen Quellen / Erhebungen in % der Gesamt-Schülerzahl

Q u e l l e	Jahrgangsklasse in:											
	Grundschule schule						Mittel- schule			Ober- schule		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
a)	11,1	16,4	15,0	28,6	20,8	49,4	43,5	53,5	55,9	10,9	17,7	29,5
b)	6,2	10,1	12,9	15,4	21,1	29,6	41,8	44,5	47,3	-	-	-
c)						ca.30			ca.40			

**Quellen:**

a): zit. nach: Makoto Yuki: Out-Of-School Supplementary Education in Japan. In: Research Bulletin of the National Institute for Educational Research, (1986/87)25, S. 28;

b): zit. nach: Japanese Education Today, S. 12

c) Yoshiyuki Nogaki: Katei kyoiku,,,S.131 (Zahlen für Ende 70er Jahre)

Die reinen Nachhilfeschulen, die sich meistens entweder auf Examensvorbereitung oder auf Nachhilfe für schwächere Schüler in bestimmten Fächern konzentrieren, sind üblicherweise an sechs, häufig aber auch sieben Tagen, also auch am Sonntag, geöffnet. Einige Jukus unterrichten auch während der Schulferienzeiten. Üblicherweise besuchen die Schüler die Juku an zwei, nicht selten aber auch an drei Tagen pro Woche, und zwar durchschnittlich je für ein bis zwei Stunden. Die in der Juku verbrachte Zeit wächst für die oberen Jahrgänge an und erreicht dort nicht selten mehrmals pro Woche drei oder sogar mehr Unterrichtsstunden [DORFMAN, S. 28].

## 2.4.2 Nichtschulbezogene Aktivitäten

Es gibt eine ganze Reihe von Untersuchungen über die verschiedenen nachschulischen Aktivitäten, deren Daten je nach Zeitpunkt, Region, Umfang und Fragestellung der Untersuchung im Detail mehr oder weniger variieren. Insgesamt ergeben

sie jedoch ein summarisches Bild über die Hauptgruppen von Aktivitäten: Fernsehen, Mithilfe im Haushalt und Freizeit, das wohl tendenzielle Gültigkeit hat.

Nachdem nach einer zitierten Studie schon morgens vor der Schule in Spitzenzeiten bis zu knapp 30% der Schulkinder zwischen 7 und 12 Jahren Fernsehen geschaut haben (siehe Tabelle 6), setzt eine nennenswerte Sehbeteiligung dieser Altersgruppe erst wieder um 17 Uhr ein, erreicht eine Spitzenzeit zwischen 19 und 20 Uhr, nimmt bis 22 Uhr langsam ab und fällt erst danach sehr deutlich:

**Tab. 11:** Fernsehen am Abend (Sehbeteiligung in %)

Kinder nach Geschlecht und Altersgruppen

Uhrzeit	insgesamt		Jungen		Mädchen		
	3-12 Jahre	3-6	7-9 Jahre	10-12	3-6	7-9 Jahre	10-12
16:30 - 17:00	6,5	5,7	5,2	8,0	4,0	6,2	11,1
17:00 - 17:30	25,2	34,5	21,5	20,9	30,1	22,3	18,3
17:30 - 18:00	29,9	43,6	26,6	23,9	36,7	24,8	18,5
18:00 - 18:30	27,0	31,7	25,1	31,3	26,7	19,9	26,4
18:30 - 19:00	32,8	40,6	36,2	33,9	34,0	25,3	24,2
19:00 - 19:30	62,2	65,5	64,2	63,2	65,9	58,9	52,9
19:30 - 20:00	55,1	53,6	54,8	54,6	56,2	56,2	55,3
20:00 - 20:30	30,2	23,8	34,4	40,7	23,9	25,0	36,7
20:30 - 21:00	27,2	20,4	31,8	39,5	19,7	20,6	35,1
21:00 - 21:30	15,5	10,1	16,2	25,2	7,6	11,9	25,7
21:30 - 22:00	13,2	8,1	14,1	21,4	6,5	8,6	24,5
22:00 - 22:30	2,2	1,4	3,0	4,9	0,3	0,7	3,8

Quelle: siehe Tabelle 6.

Die durchschnittliche Dauer des Fernsehkonsums variiert in den unterschiedlichen Quellen etwas, so ist sie nach der Tab. 28 (ohne Jahresangabe, aber ca. 1980) für die

Grundschüler der Klasse 5-6 bzw. 5 deutlich geringer als in den Tabellen 27 und 29. Der Durchschnitt liegt jedoch für die Grund- und Mittelschüler demnach zwischen knapp zwei und zweieinhalb Stunden. Die Tab. 27 legt zudem die Vermutung nahe, daß die Dauer des Fernsehkonsums vor allen unter den Grundschulern ständig zugenommen hat. Allerdings kommen diese Durchschnittszahlen, wie Tab. 30 vermuten läßt, dadurch zustande, daß zwar die Hälfte der Kinder zwischen zwei und drei Stunden, aber doch auch knapp 40% weniger Zeit vor dem Fernseher verbringt.

Es gibt auch Untersuchungen über die bei Kindern beliebtesten Sendungen oder etwa die Häufigkeit, mit der sie Werbespots bestimmter Firmen anschauen [Vgl. KODOMO HAKUSHO 1983, S. 392-394], jedoch kann hier auf diese detaillierte Ebene nicht eingegangen werden.

Die Zeiten der Mithilfe im Haushalt sind den meisten Untersuchungen nach vergleichsweise gering. Oft steht dahinter das Motiv der Eltern, eine häusliche Atmosphäre zu schaffen, die die Kinder mit keiner anderen Pflicht belastet, außer eben an der Schul- und damit Lebenskarriere zu arbeiten. So ist z.B. auch aus demselben Grund die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die ein eigenes Zimmer haben, um ungestört für die Schule lernen zu können, trotz der oft engen Wohnverhältnisse sehr hoch (vgl. Tab. 3). Nicht selten entspricht offenbar einer unbeugsamen Erwartungshaltung ambitionierter Eltern an den Schulerfolg auf der einen Seite ein hohes Maß an Verwöhnung und Mangel an Forderungen an die Kinder andererseits.

Nach einer Untersuchung von 1980 lag die Dauer der täglichen Mithilfe im Haushalt der Kinder zwischen 10 und 15 Jahren bei 24 Minuten, was in scharfem Kontrast zu der einen Stunde und 12 Minuten der amerikanischen Kinder (nach derselben Studie) steht. Allerdings lagen die entsprechenden Zahlen für Frankreich mit 30 und Großbritannien mit 36 Minuten auch nicht so wesentlich über den japanischen [KODOMO HAKUSHO 1983, S. 192], (vgl. auch Tabellen im Anhang). Eine andere Befragung von rd. 1.100 Grund- und knapp 600 Mittelschülern aus dem Jahr 1979 ergab, daß insgesamt 76% der Grund- und 51% der Mittelschüler häusliche Aufgaben übernehmen, in erster Linie Putzen und Aufräumen. Der schon mehrmals zitierten Studie Rohlens nach, machten z.B. zwischen 43% und 68% der Jungen und 74% - 80% der Mädchen, die die entsprechenden Oberschulen besuchten, selber ihr Bett und räumten zu ähnlichen Anteilen ihr Zimmer auf [ROHLEN, S. 285].



Tabellen im Anhang bestätigen. Einer Umfrage unter Grund- und Mittelschülern nach verbringen die Kinder die Freizeit nach der Schule der Häufigkeit nach: zu Hause (39%) - wobei sich deutliche Unterschiede zwischen Mädchen (51,3%) und Jungen (28%) ergaben - auf der Straße (16,8%), im Haus oder der Wohnung von Freunden (12,4%), in einem nahen Park (9,3), auf dem Schulhof (5%) usw [SHIMIZU, S. 69-70].

Da der Schulalltag sich mit fortschreitender Schulstufe immer weiter in den Nachmittag ausdehnt, und entsprechend die schulbezogene Lernzeit, sei es für Hausaufgaben oder Vorbereitungen, anwächst, muß diese bzw. die noch für andere Aktivitäten verbleibende "Freizeit" entweder entfallen oder sich zunehmend in die späten Abendstunden verschieben. Generell wird daher angenommen (und in sporadischen Umfragen bestätigt), daß jedenfalls die älteren Schüler oft bis in die späten Abendstunden hinein lernen - oder eben erst dann noch etwas Zeit für "Freizeit" haben. Eine jüngst unternommene Studie über die Schlafenszeiten von Grundschulern nannte aber auch für diese Altersgruppe zum Teil überraschend späte Zu-Bett-Gehzeiten: 42,9% von ca. 1000 befragten Sechstklässlern, also zwölfjährigen Schülern, ging üblicherweise zwischen 22 Uhr und 23 Uhr schlafen, 22,9% zwischen 23 Uhr und 0 Uhr, und immerhin 5,9% nach Mitternacht. Bei den ebenfalls befragten Fünft- und Viertklässlern gingen 42,8% bzw. 23,4% nach 22 Uhr zu Bett. Entsprechend antworteten denn auch ca. 40% der Kinder, sie fühlten sich morgens meist sehr müde [YOMIURI, 11.8.89].

Was die Motive der späten (und dann eben oft kurzen) Schlafenszeiten angeht, so scheint nicht nur - vor allem noch nicht in dieser Alterstufe - akuter Zeitmangel am Nachmittag ausmachbar, sondern der gleichen Befragung nach sahen auch die Mehrzahl der Eltern keine Probleme: Einige gaben zum Beispiel an, der Vater käme spät nach Hause und ein gemeinsames Familienleben sei erst dann möglich. Andere meinten sogar, sie wüßten zwar, daß die Kinder in diesem Alter viel Schlaf bräuchten, aber sie sollten sich am besten schon frühzeitig an einen mit Sicherheit spätestens in der Oberschule kommenden langen Arbeitstag gewöhnen. In diesem Zusammenhang wurde auch von Eltern die weiter oben erwähnte Faustregel des "Jahrgangsklasse plus 1" für die angeblich notwendige Stundenzahl des häuslichen Lernens angesprochen [YOMIURI 11.8.89].

Wie die vorausgegangene Tabelle 12 zeigt, hatten die Schüler und Studenten wochentags eine weit unter Bevölkerungsdurchschnitt liegende Freizeit. Dafür ha-

ben sie aber die deutlich längste Freizeit an den Wochenenden. Auch im Hinblick auf die gesamte außer Haus verbrachte Zeit unterscheiden sie sich deutlich: Die an Werktagen außer Haus verbrachte Zeit, die 1979 noch weit über dem Durchschnitt gelegen hatte, ist gesunken. Ganz auffällig ist, daß die Schüler und Studenten an den Wochenenden, besonders aber an den Sonntagen, kaum noch Freizeit außer Haus verbringen.

### 3. SCHULISCHE UND GESELLSCHAFTLICHE ZEIT: DISKUSSION DER ERGEBNISSE

#### 3.1 Möglichkeiten der Systematisier- und Vergleichbarkeit von "Zeit in der Schule"

Zunächst sollten im Teil zwei der vorliegenden Studie - soweit angesichts der extrem schwierigen Datenlage möglich - verschiedene relevante Zeitphasen deskriptiv und quantitativ möglichst so erfaßt und aufbereitet werden, daß sie auch perspektivisch Vergleiche mit entsprechenden Zeitstrukturen anderer Schulsysteme ermöglichen. Für die vorliegende Datensammlung und Gliederung der einzelnen Zeitabschnitte habe ich mich zunächst induktiv an der administrativen und organisatorischen Gliederung von Schule (Schultage, Schulstunden, Unterrichtsstunden, Pausen, usw.) orientiert, wobei ich auch versucht habe, offensichtlichen oder vermuteten Nichtübereinstimmungen zwischen normativer Ebene und Schulwirklichkeit nachzugehen. Dabei verlieren dann Zeitdaten gegebenenfalls ihre Eindeutigkeit, d.h. es können sinnvollerweise nur noch Rahmendaten (minimale - maximale Stundenzahlen) oder Annäherungswerte ("für einen bestimmten Prozentsatz der Schulen gilt...") angegeben werden. Diese "Aufweichung" der Daten nimmt bei Fragen wie denen nach Schulweg, Nachhilfe, Hausaufgaben, Fernsehen usw. rapide zu. Im Grunde hat man es methodisch mit drei verschiedenen Gruppen von Daten zu tun: Die erste besteht aus objektiv meßbaren (methodisch und praktisch zwar sobald die normative Ebene der ministeriellen Vorgaben verlassen wird nur unter großen Schwierigkeiten, aber doch prinzipiell objektivierbaren) Daten, die einer definierten Meßgruppe direkt entsprechen (z.B. Zahl der Schultage in einem gegebenen Schulsystem, einer Schulform, -stufe, Einzelschule). Die zweite Gruppe von Daten sind Durchschnittswerte, die zwar aus ebensolchen objektiven Meßdaten gebildet sind, aber die so wie sie auftreten keiner tatsächlich existierenden "Realität" entsprechen. So gibt es wahrscheinlich nur sehr wenige wenn überhaupt reale Fälle von Schülern oder Gruppen von Schülern, die genau so lange Hausaufgaben machen (Fernsehen usw.) wie es der Durchschnittszahl aus Befragungen oder Beobachtungen bzw. Protokollierungen entspricht. Sie sind aber, die Anwendung des gegenwärtigen state of the art von Befragungen vorausgesetzt, "repräsentative" oder (etwa im Hinblick auf Vergleiche, Thesen, Theorien usw.) "sinnvolle" Durchschnittswerte. In der Regel werden diese Daten ihrerseits aufgesplittet (bzw. sind von vornherein so angelegt) und wiederum in bestimmte Gruppen von Durchschnittswerten zusammengefaßt, was dann aber nicht dasselbe ist wie etwa angegebene Varianzen über "minimale - maximale Un-

terrichts-Stundenzahl in der Grundschule". Solche Varianzen sind als Untergruppe dieser zweiten, gegebenenfalls auch der ersten Gruppe von Zeitdaten anzusehen. Sie differenzieren Aussagen wesentlich und sind für internationale Vergleiche besonders wichtig.

Die dritte Gruppe ähnelt der zweiten und wird auch mit demselben Instrumentarium (Befragung, Beobachtung) erfaßt, aber die (definierte, befragte) Tätigkeit, deren Dauer gemessen wird, ist nicht mehr eindeutig. Das ist zweifellos bei solchen Themen wie "aktives Mitarbeiten im Unterricht" u.ä. der Fall, bei denen im Grunde hochentwickelte psychologische und psychometrische Methoden ansetzen müßten. Formal gesagt ergibt sich die Mehrdeutigkeit dieser Tätigkeiten (d.h. genau genommen: bestimmter Fragesstellungen an Tätigkeiten) auch daraus, daß sie multifunktional sind: Die Lektüre eines Schulbuches kann sowohl entspannend, unterhaltend als auch unmittelbar auf den Unterricht des folgenden Tages bezogen sein. Dasselbe gilt z.B. für das Fernsehen usw.

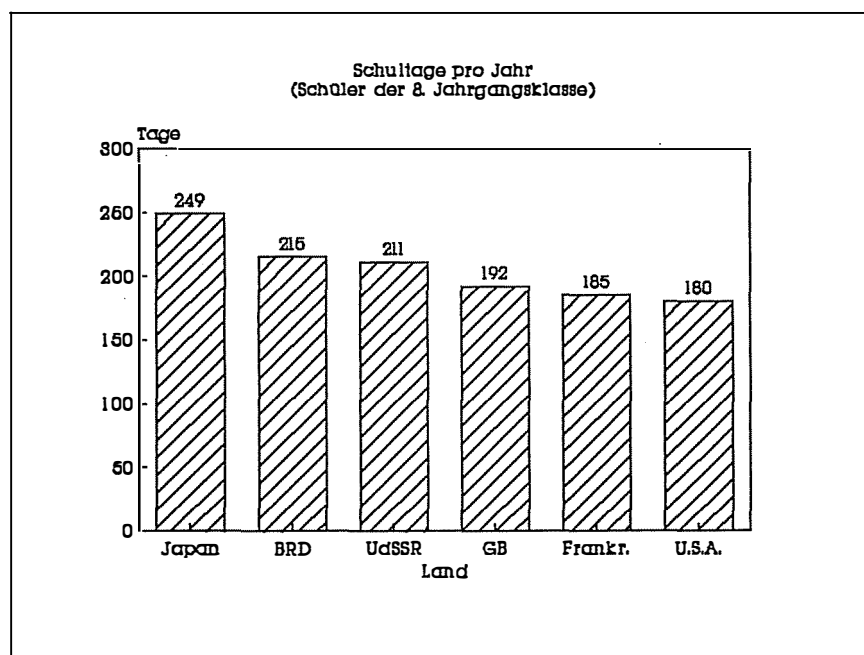
Bei den Daten der ersten Ebene haben wir es mit Daten zu tun, die (untersuchungsmethodisch) zunächst nichts außer sich selbst repräsentieren: Sie messen eine Verweildauer. In dieser Hinsicht war es Ziel der vorliegenden Studie, möglichst detailliert Daten über Verweilzeiten verschiedener plausibler Hauptkategorien von innerschulischen ("Unterricht", "Pausen" usw.) sowie außerschulischen, aber schulbezogenen ("Hausaufgaben", "Schulweg" usw.) Aktivitäten zu erhalten. Diese sind dann mit den entsprechenden Daten anderer Länder prinzipiell direkt vergleichbar. Natürlich wäre es wünschenswert, die hier erreichte Ebene an Konkretheit, was diese Zahlen angeht, noch wesentlich zu vertiefen und gleichzeitig auf eine breitere Basis zu stellen. Schon die hier vorliegenden Zahlen zeigen aber auf den ersten Blick, daß übliche Strukturvergleiche, die solche Daten oft bereitwillig ignorieren, ihrem Vergleich gegebenenfalls extrem grobe Analogien zugrundelegen, wenn sie etwa eine nominell neunjährige Grundschule in einem Land mit der neunjährigen Grundschule in einem anderen Land als (zeit-) strukturidentische Einheiten behandeln, d.h. gleichsetzen. Freilich ist auch klar, daß die in dieser Studie behandelte Ebene nicht ausreicht, um eine vertiefte Analyse des Zeitaspekts zu erreichen: Insbesondere wären im Sinne einer solchen Aufgabenstellung die nominelle und funktionelle Strukturierung der Curricula, gegebenenfalls jeweilige Dauer und Rhythmen bestimmter, inhaltlich zu definierender Abläufe weiter zu verfolgen (vgl. Anm. 6).



### 3.2 "Schulzeit" in Japan. Ansätze zu einem Vergleich

Schon ein oberflächlicher Vergleich entsprechender Zahlen aus verschiedenen Ländern stützt die Annahme, daß die gesamte verfügbare Zeit der Schulkinder in Japan in einem Ausmaß von der Schule bestimmt bzw. beeinflusst wird, das weit über dem anderer Länder liegt (vgl. das folgende Schaubild 5):

**Schaubild 5:** Schultage pro Jahr im internationalen Vergleich  
(Schüler der 8. Jahrgangsklasse)



Quelle: U.S News And World Report, 18.1 1987

In einem (immer noch summarischen) Vergleich zwischen Japan und den USA kam ein amerikanischer Autor zu dem Ergebnis, daß allein aufgrund der größeren Zahl von Schultagen in Japan (bei einem angenommenen Durchschnitt von 240) die Kinder im Verlauf lediglich der neunjährigen Pflichtschulzeit faktisch schon zwei (Schul-) Jahre länger zur Schule gegangen sind als ihre amerikanischen Altersgenossen [ANDERSON, S. 108]. Ein anderer Autor hat die Rechnung auf die gesamte

zwölfjährige Schulzeit, die ja nahezu alle jungen Japaner - bis zum Abschluß - durchlaufen, weitergeführt und kommt insgesamt sogar auf vier Jahre mehr Unterricht, die ein japanischer Achtzehnjähriger dem amerikanischen voraus hat [ROHLEN, S. 160] - gesetzt den Fall, der letztere gehört nicht zu dem Viertel der amerikanischen Schüler, die die Oberschule überhaupt nicht abschließen. Die drop-out-Rate für die japanische Oberschule liegt dagegen bei ca. 4%. Allerdings ist die Zahl der Schultage nicht gleichzusetzen mit der Unterrichtszeit, und wenn man diese vergleichen will, so wurde, auf die gesamte Schulzeit von 12 Jahren geschätzt, ein zusätzliches Jahr angenommen: "they assign so many days and hours to formal education that by the end of 12 grades a Japanese student has accumulated the equivalent of an entire American school year more instructional time than students the same age in the United States" [BENNET, S. 70].

Entscheidend für einen Vergleich der Gesamtschulzeiten etwa im Hinblick auf die Bundesrepublik, die, einem (oberflächlichen) Vergleich 10 europäischer Länder nach, immerhin die wenigsten Ferientage (139 gegenüber etwa 207 in Frankreich einschließlich Sonn- und Feiertage) aufweist (dpa-Meldung vom 28.1.1987 über eine Studie des Instituts der Deutschen Wirtschaft, Köln), ist jedoch, daß die japanische Schule eine Ganztageschule ist. Realistischerweise kann man schätzen, daß die Kinder und Jugendlichen sich im Durchschnitt (schul-) täglich mindestens sieben Stunden in der Schule aufhalten. Grob geschätzt und bei angenommenen fünf Stunden für die deutsche Schule, würde das bedeuten, daß die japanischen Kinder in den ersten neun Schuljahren 15.120, die bundesdeutschen nur 9.450 Stunden dem direkten Erziehungseinfluß der Schule ausgesetzt sind - oder anders gesagt, die deutschen Kinder über 14 (deutsche) Schuljahre brauchen, um dieselbe Schul-Verweilzeit zu erreichen.<sup>7</sup>

Bei der gegenwärtig in der Bundesrepublik laufenden Diskussion um eine Verkürzung der Gymnasialzeit, und damit der gesamten bis zum Abitur führenden Schulzeit um ein Jahr, argumentieren die Befürworter u.a. auch damit, daß die deutschen Hochschulabsolventen, vor allem im internationalen Vergleich, sehr spät ihren Hochschulabschluß machen bzw. ins Berufsleben eintreten: Aussagen oder Vergleiche allein aufgrund von Regelschul- oder Regelstudienzeiten sind für viele Länder, so auch für die Bundesrepublik fiktiv: "Betrachtet man graphische Darstellungen von Bildungssystemen, so könnte man zu dem Schluß kommen, daß in allen industrialisierten Gesellschaften ein Studienabschluß an Universitäten gewöhnlich im Alter unter 25 Jahren erreicht wird. Die Zeitachse in solchen Graphiken ist in der

Regel doppelt beschriftet: Lebensalter und Jahre der Ausbildung scheinen in Harmonie voranzuschreiten. Die Schulbildung beginnt mit 5-7 Jahren; ein universitärer Abschluß erfolgt - so die schematischen Darstellungen - gewöhnlich nach 15-18 Schul- und Studienjahren und damit zumeist im Alter von 21-24 Jahren. In der Bundesrepublik Deutschland entspricht die Realität zweifellos dem Anschein solcher Schaubilder nicht" [BMBW INTERNATIONAL 89, S.5].

Tatsächlich lag hier das Durchschnittsalter der Studienanfänger 1987 bei durchschnittlich 21,6 Jahren, und das durchschnittliche Alter bei Studienabschluß betrug 1986 sogar knapp 28 Jahre [BMBW INTERNATIONAL 89, S. 5]. Für Japan kann man als Durchschnittswert für die Studienanfänger ein Alter von 19,0 Jahren ansetzen, und entsprechend als Durchschnitt für den Studienabschluß ein Alter von 23,3 Jahren [BMBW INTERNATIONAL 90, S. 17]. Freilich: die Japaner brauchen zwar nur 12 Jahre bis zur Hochschulreife, verbringen aber, wie sich aus der weiter oben angeführten Rechnung ergibt, wesentlich mehr Zeit in der Schule. Zwar ist hiervon ein großer Teil Zeit für außerunterrichtliche oder außercurriculare Tätigkeiten, dennoch *kann* man keinesfalls davon ausgehen, daß die japanischen Schüler, die nach Absolvierung der Oberschule in eine Universität gehen, in 12 Jahren weniger Fachunterricht erhalten haben, als die deutschen in 13 Jahren. Hinzu kommt noch, daß die japanische Schulbildung auch in dieser Hinsicht viel einheitlicher ist als die deutsche: in der Regel gehen alle Kinder ohne Ausnahme mit 6 Jahren in die Schule, Seiteneinsteiger in altersmäßig untere Klassen kommen nicht vor, in der Pflichtschule gibt es praktisch überhaupt kein Sitzenbleiben, in der Oberschule auch nur ausnahmsweise und zu geringen Anteilen, so daß die Studienanfänger zu einem großen Teil eine geschlossene Altersgruppe darstellen (1987: rd. 65% der Zugelassenen). Sie wird ergänzt durch die Bewerber des letzten Jahres, die die Zulassungsprüfungen nicht beim ersten Anlauf geschafft haben und sich zum zweiten Mal bewerben, aber auch sie sind altermäßig homogen (rd. 27%). Zu geringeren Anteilen (rd. 8%) kommen jeweils noch Bewerber hinzu, die erst nach mehrmaligem Versuch, nach Auslandsaufenthalt oder nach vorausgegangener Berufstätigkeit ein Studium aufnehmen [BMBW INTERNATIONAL 89, S. 16].

Abgesehen davon sind eigentlich alle ausländischen Beobachter, die sich mit der japanischen Schule beschäftigt und Unterrichtsstunden mitverfolgt haben, zu dem Schluß gekommen, daß die zur Verfügung stehende Zeit dort außerordentlich effektiv genutzt wird, wie schon im vorangegangenen Abschnitt angesprochen wurde (Punkt 2.3.6) Auf der Basis der dort zitierten Untersuchungen von STEVENSON

u.a., resumierte auch CUMMINGS in einer vergleichenden Studie zum Lernerfolg in der amerikanischen und der japanischen Schule:

"While Japanese classes are larger than American ones, Japanese classrooms are more orderly. Students are more attentive and better behaved and transition between activities are more rapid and orderly. The net result is significant: Japanese students spent about one-third more time during a typical class period." Konkret z.B. waren die Übergänge von einer zur anderen Aktivität in der japanischen Schule kürzer: "American teachers make less effective use of their time in the classroom than do Japanese teachers...American teachers were found to spend about 35 percent of class time on 'transitional' matters, such as getting out texts and arranging desks; Japanese teachers spent only 17 percent of class time in such activities" [CUMMINGS, S.130 mit Bezug auf STEVENSON u.a. 1985].

### 3.3 Diskussions 1: Schulzeit - Arbeitszeit

#### 3.3.1 Allgemeine Situation

Die generelle Strukturierung von Zeit in der Schule - festgesetzte Aktivitäten zu bestimmten Zeiten - ist zwar schon aus vorindustrieller Zeit überliefert, ihre Organisiertheit und Funktionalität haben aber, wie man annehmen kann, in Entsprechung zur gesellschaftlichen Strukturierung von Zeit und im Zusammenhang mit der historischen Entwicklung von Arbeitsteilung und Produktionsweise, wesentlich zugenommen. Wie im Abschnitt 1 der Studie zitiert wurde, kann man im Hinblick auf bestimmte Fragestellungen offenbar von "Parallelen zwischen der sozialisierenden Struktur von Schule und von der Fabrik" [McGINN, SNODGRASS] sprechen. Es ist allerdings nicht klar, auf welchen Grad von detaillierter Strukturparallelität die sozialisatorische Potenz dieses "hidden curriculum" angewiesen ist. Immerhin zeigen sich für Japan angesichts ähnlich expansiver Schul- bzw. Arbeitszeiten erstaunliche Übereinstimmungen, und ich möchte dieses Hauptmerkmal beider Bereiche unter dem Aspekt von "Arbeitszeit" vergleichen:

Wie jüngste Vergleiche ergeben haben, liegt die durchschnittliche Arbeitszeit in Japan immer noch weit vor der anderer vergleichbar industrialisierter Länder. Die Einführung der Fünf-Tage-Woche kommt nur langsam voran: Im Jahre 1985 hatten zwar immerhin schon fast 92 % aller (Groß-) Betriebe mit 1000 oder mehr Beschäftigten mindestens einen freien Samstag im Monat eingeführt, aber in der Gesamtin-

dustrie waren es erst rd. 49 %. [INTERNATIONAL SOCIETY, S.49]. Erst 1987 brachte eine Änderung des Arbeitsgesetzes die Herabsetzung der wöchentlichen (gesetzlichen) Arbeitszeit von 48 auf 46 Stunden. Die Einführung der 40-Stunden-Woche ist erst für die Zukunft geplant. Hierbei handelt es sich allerdings um die Obergrenze der tariflichen Arbeitszeit. Die tatsächliche Arbeitszeit wird hiervon je nach Branche mehr oder weniger abweichen. Jedenfalls arbeiten die Japaner sehr grob gesagt mit gegenwärtig rd. 2.100 Arbeitsstunden pro Jahr rd. 500 Stunden und damit fast "ein Drittel mehr als Europäer". [DER SPIEGEL Nr. 30, 1989, S.82.].

Natürlich sind solche Vergleiche problematisch (wie Zahlen über die Unterrichts- und Schulzeiten ja auch). Jedenfalls ist zum einen im Hinblick auf Europa zu präzisieren: Hier lagen Ende 1988 die Arbeitszeiten im verarbeitenden Gewerbe - definiert als tarifliche Jahressollarbeitszeit bei 261 potentiellen Arbeitstagen - in allen (west-) europäischen Ländern höher (und zwar zwischen 1.733 Stunden in Dänemark und 2.025 Stunden in Portugal) als in der Bundesrepublik (1.697 Stunden), dagegen in allen entsprechenden Ländern niedriger als in Japan: Dort lag sie 1987 bei 2.149 Stunden und 1989 bei 2.111 Stunden. [PRINZESSIN ZU SCHOENAICH-CAROLATH, S. 116-119; und: YOMIURI, 30.7.1989, S. 1].<sup>8</sup> Selbst wenn man annimmt, daß ein differenzierter Vergleich (z.B. unter Berücksichtigung der Branchen, des Anteils an Teilzeitarbeit, die für Japan besonders relevante Unterscheidung in Groß- und Kleinbetriebe usw.) sehr schwierig ist, jedenfalls Probleme aufwirft, auf die hier nicht eingegangen werden kann, möchte ich drei Hinweise anführen, aus denen die überdurchschnittliche Arbeitszeitbelastung der Japaner sichtbar wird:

- Zum einen ist die Zahl der tariflich vereinbarten Urlaubstage in Japan bekanntermaßen extrem niedrig und wird zudem nur zu einem mehr oder weniger großen Teil ausgeschöpft: Eine Untersuchung vom Mai 1989 in über 1.300 Betrieben des verarbeitenden und nichtverarbeitenden Gewerbes ergab, daß die Länge des durchschnittlichen Sommerurlaubs 6,6 Tage beträgt; solche Durchschnittswerte enthalten sowohl Betriebe, in denen es überhaupt keinen Sommerurlaub gibt (einer anderen Untersuchung nach immerhin 15%), als auch solche, wie der Fall einer Chemiefirma mit 20 Urlaubstagen [YOMIURI, 8.7.1989, S.2 und 30.7.1989, S.1].
- Der zweite Hinweis betrifft die Intensität der Arbeit, also mit anderen Worten die Länge der effektiven Arbeitszeit: Eine Untersuchung in einer japanischen Fabrik in den USA erbrachte die Erkenntnis, daß die dortigen

(amerikanischen) Arbeiter 55 Sekunden pro Minute arbeiten gegenüber nur 48 Sekunden in einer benachbarten amerikanischen Fabrik [YOMIURI, 9.11. 1989, S. 3]. Das kann man insofern als besonders bemerkenswert ansehen, als es sich hier um amerikanische Arbeiter handelt, die sich von der in die USA importierten japanischen Arbeitsorganisation offenbar besonders motivieren ließen. Dagegen ist die Beobachtung der höheren Ausnutzung von effektiver Arbeitszeit an sich schon aus früheren empirischen Studien bekannt, die in Betrieben in Japan gemacht worden waren. So ging aus vergleichenden Zeitstudienanalysen in der Automobilindustrie (wiederum zwischen Japan und den USA) zu Beginn der 80er Jahre hervor, daß die Leistungsanforderungen in Japan im Durchschnitt offenbar um 15% höher lagen als in vergleichbaren amerikanischen Betrieben. [DOHSE, JÜRGENS, MALSCH, s. 466]. Interessanterweise scheint diese Intensivierung nicht nur durch einen direkten erzwungenen Druck auf ein verschärftes Arbeitstempo hergestellt zu werden, sondern auch durch die "produktionsnahen Wissensbestände der Beschäftigten", die bei Zeitmessung und Arbeitsorganisation genutzt werden: So "wird eine Verbindung von shopfloor-Wissen und professioneller Kompetenz hergestellt, die außerhalb Japans nur unzureichend gelungen ist" [Ibid., S. 462- eig. Hervorhebung]. Auch hier findet sich eine gewisse Parallelität der Beobachtungen darin, daß auch für den Unterricht in der japanischen Schule längere Zeiten effektiven Arbeitens als z.B. in der amerikanischen festgestellt wurden (s.o.), die (ähnlich wie in der Industrie und wie dort neben anderen Faktoren) nicht nur auf direkten Zwang, sondern auch auf einen hohen Grad an pädagogisch-organisatorischer Professionalität zurückgeführt werden kann: "It is important to note that this high level of organization and discipline [und effektiver Ausnutzung der Unterrichtszeit- v.Kopp] is achieved without strong direct exercise of authority by the teacher. The Japanese approach to classroom management and discipline is to provide extensive training from the first day of a child's school career in the routines and rituals which make up the classroom day." [DORFMAN, S. 27- eig. Hervorhebung]. Wiederum ähnlich wie in der Industrie, spielt die 'Nähe am Produktionsprozeß' eine wesentliche Rolle: Die Verpflichtung des Lehrers darauf, seine Schüler, ihre Interessen, Stärken und Schwächen möglichst umfassend kennenzulernen, dient nicht einem Selbstzweck, sondern dieser 'Effektivierung der Arbeitszeit'.

- Der dritte Hinweis betrifft die Überstunden: Die Studie einer privaten Organisation aus dem Jahr 1988 brachte besorgniserregende Resultate: 64,2% der Befragten arbeiteten (tarifliche Arbeitszeit und Überstunden zusammengekommen) 45 oder mehr Wochenstunden - in der Bundesrepublik waren es lediglich 17,1 % . Eine entsprechende Befragung unter Angestellten in der Elektrizitätsindustrie fand heraus, daß über 60% der Befragten mindestens 30, und 21 % sogar über 60 Stunden pro Monat Überstunden ableisteten. In der Presse wurde jüngst der Fall eines Angestellten aus Tokyo bekannt, der allein während eines Monats 129 Überstunden abgeleistet hatte. Nach seinem Tod klagte die Ehefrau gegen die Firma mit der Begründung, er sei auf Überarbeitung zurückzuführen. Das Gericht sah das jedoch - wie in 95% solcher Prozesse - nicht als erwiesen an. Immerhin beschäftigt dieses Phänomen die Öffentlichkeit so sehr, daß es schon ein spezielles Wort: "Karoshi" hierfür gibt. Natürlich gibt es keine Statistiken, aber die Zahl der Fälle, in denen die hinterbliebenen Familien offiziell Klage wegen "Karoshi" eingereicht haben, steigt [vgl. auch: YOMIURI, 5.1. 1990, S. 3].

In gewisser Weise ist das, was für die Unterschiede zwischen offiziellen Rahmencurricula und der tatsächlich darüber liegenden Zahl von Unterrichtsstunden konstatiert wurde (Abschnitt 2.3.5), mit dem der Überstunden in der Industrie direkt vergleichbar. Auch dies also eine Parallele zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem.

### 3.3.2 Jüngste Tendenzen

Die japanische Regierung weiß sehr wohl um das negative internationale Image vom japanischen "workaholism", und sie sieht sich schon seit Jahren Kritik aus dem Ausland ausgesetzt - die freilich auch im Kontext handfester ökonomischer Interessen zu sehen ist: War das Bild dieses arbeitswütigen Produzierens in den ersten Nachkriegsjahrzehnten für das Ausland eher komisch oder exotisch, so wird es seit einiger Zeit, (endgültig in den USA seit ihrem Handelsdefizit mit Japan) offensichtlich unterschwellig als Bedrohung empfunden. Seit Jahren schon beklagt man die angebliche oder tatsächliche "diskriminierende Abschottung" des japanischen Marktes. Wie dem auch sei (und bisher gewesen sein mag), echte Chancen für die nächste Zukunft, gesetzt die "Rahmenbedingungen stimmen", verspricht sich das Ausland wohl in dem neuen und daher dynamischsten Sektor der Freizeitindustrie. Voraussetzung für deren Wachstum ist freilich mehr Freizeit. Die Regierung jedenfalls

spricht davon, daß sie legislative Maßnahmen zur Einführung eines längeren Pflichturlaubs plane, und das Arbeitsministerium führt gegenwärtig eine Kampagne bei den Betrieben durch, die durchschnittliche jährliche Arbeitszeit - dieser Quelle nach - bis 1993 auf rd. 1.800 Stunden zu senken - "but the current business boom is forcing workers to put in more overtime" [YOMIURI, 7.12. 1989, S. 3].

Was die Schule angeht, so ist die angenommene zeitliche Überlastung der Schüler ja schon seit Jahren Gegenstand von Klagen. Freilich scheint bemerkenswert, daß auch umgekehrt, glaubt man einer entsprechenden Studie aus der Bundesrepublik, zuviel Freizeit ebenfalls problematisch sein kann: Laut dieser Studie beklagten sich 79% der befragten (deutschen) Schüler, "daß sie 'nicht mehr genügend Zeit zum Auschlafen' haben...Als Grund nannten die meisten der Befragten die Zunahme von Freizeitangeboten" [DIE WELT, 14.6.89, S.5]. Die entsprechende Belastung, die allerdings hinter der schulischen Belastung zurücktritt, nannte auch unlängst der niedersächsische Kultusminister Horst Horrmann anläßlich einer Anhörung zum Thema "Arbeitszeit der Schüler". Diese Anhörung "habe deutlich gemacht, daß 'angesichts der verplanten und überorganisierten Kindheit und Jugend in unserer Terminkalendergesellschaft' die Relationen zwischen konzentrierter Anspannung und erholsamer Muße oft nicht mehr stimmen." So komme zum Beispiel ein Real-schüler auf dem Lande auf eine 'Wochenarbeitszeit' von rund 54 Stunden, wenn man die Gesamtbelastung durch Unterricht (34 Stunden), Hausaufgaben (etwa zehn Stunden) und Schulwegzeit (ebenfalls etwa zehn Stunden) addiere. Außerdem würden die Schüler durch Mofakurse, Musikunterricht, Sport und andere Freizeitaktivitäten beansprucht." [FRANKFURTER RUNDSCHAU, 16.8.89 - Hervorh. v.K.].

Jedenfalls wurde aber in Japan noch mit jeder bisherigen Lehrplanreform (zumindest verbal) auch der Anspruch verknüpft, zur zeitlichen Entlastung der Kinder und Jugendlichen durch die Schule beizutragen. Nach Kenntnis aller vorliegenden Daten, kann davon bisher kaum die Rede sein: Entweder behielten die Schulen einfach ihre bisherige Stundenzahl bei, oder sie nutzten formal für außercurriculare Aktivitäten ausgewiesene Stunden für Unterricht (vgl. auch Abschnitt 2.3.5).

Seit 1989 läuft nun auch ein größeres Experiment zur Einführung der schulischen Fünf-Tage-Woche, an dem insgesamt 64 Schulen aller Stufen (einschließlich Kindergärten) beteiligt sind. Dieses zunächst dreijährige Experiment bringt jedoch für die Versuchsschulen nicht, wie man entsprechend der Bezeichnung des Experiments erwarten könnte, die volle Fünf-Tage-Woche, sondern zunächst nur einen



bzw. zwei schulfreie Samstage pro Monat. Offensichtlich ist an eine Kürzung der Gesamt-Unterrichtsstundenzahl nicht gedacht, daher werden die Samstagsstunden in der Woche untergebracht. Das Schulministerium hat außerdem erklärt, daß zwar die Einführung eines unterrichts-, nicht aber schulfreien Samstags geplant wird. So sollen auf die Samstage entweder schon vorhandene Teile oder zusätzliche Angebote aus dem außercurricularen Bereich, wie Sportclub-Stunden, Schulstunden in der Natur, Museumsbesuche usw. gelegt werden. Das heißt aber auch, daß bei dieser Umverteilung von Aktivitäten keine zusätzliche Zeit im Gesamt-Zeitbudget der Schüler herauspringt. Würde man lediglich eine "leere" freie Zeit einführen, (oder die Ferien entsprechend verlängern) so das Argument, wäre zu befürchten, daß der Samstag nun erst recht zum Pauken genutzt würde und zum 'Juku-Tag' (s. Abschnitt 2.4.1.) verkäme. Außerdem seien weitere "negative Erscheinungen" zu befürchten [GAKKO ITSUKA SEI].

Was das erste Argument angeht, das nach aller Erfahrung hohe Plausibilität hat, so liegen dem Versuch, dem akademischen Wettbewerb und der Belastung der Kinder weitere Erziehungs- und (organisierte) Freizeitangebote entgegenzusetzen, zwar honoräre pädagogische Motive zugrunde. Die eigentlichen Gründe für diesen Wettbewerb liegen aber eben nicht in etwaigen entsprechenden mangelhaften Angeboten der Schulen. Das zweite Argument, so vage es auch formuliert ist, bezieht sich wohl auf ein generelles Unbehagen, die Kinder einfach sich selbst zu überlassen. Zum einen schätzt man in Japan immer noch organisierte und Gruppenaktivitäten wesentlich höher als eine individualisierte "Freizeitkultur", zum anderen bezieht sich diese Anspielung auf "negative Erscheinungen" auf die Sorgen eines großen Teils der Öffentlichkeit über eine angeblich ständig wachsende Verwahrlosung der Jugend. So gesehen erachtet das Ministerium es wohl als riskant, den Erziehungseinfluß der Schule zu verringern. Deutlich wie kaum sonst zeigt die Argumentation im Zusammenhang der Fünf-Tage-Woche die implizite Annahme, daß die Dauer eines Erziehungseinflusses seine Wirkung steigert. Von Seiten der Schule wird allerdings immer wieder gefordert, daß auch die Familie eine größere Rolle bei der Erziehung spielen solle, doch steht dies in einem gewissen Gegensatz, stößt zumindest an die Grenzen des zeitlich und inhaltlich expansiven Erziehungsanspruchs der Schule, der der Familie (abgesehen von den oben angesprochenen beruflichen Arbeitszeitanforderungen) ziemlich wenig Zeit übrigläßt.

Zusammenfassend läßt sich festhalten: Der Anspruch auf die Länge der in Japan in Firma und Schule zu verbringenden Zeit ist in seiner vergleichsweise großen Expan-

sivität sowie hohen Intensität sehr ähnlich. Angesichts von Theorien über die sozialisatorische Aufgabe und Wirksamkeit gerade auch solcher Grundmuster von "Zeitgehorsam" (vgl. Abschnitt 1.2.2.) kann man durchaus davon ausgehen, daß diese Ähnlichkeit in beiden Bereichen nicht zufällig ist.

### **3.4 Diskussion 2: Zeit in der Schule - Erziehungszeit, Sozialisationszeit, Zeit in der Gruppe**

#### **3.4.1 Allgemeine Situation**

Die vorausgegangene Gleichsetzung von Anwesenheitszeit in der Firma einerseits und Arbeitszeit andererseits und die Subsumierung der schulischen Anwesenheitszeit ebenfalls unter den Begriff der "Arbeitszeit" beruht natürlich nur auf sehr allgemeinen Prämissen:

- Zum einen ist die Anwesenheit nicht mit aktiver Teilnahme identisch. Die für Produktionsbetriebe zitierte und durch Beispiel illustrierte maximale Ausnutzung der Anwesenheitszeit muß nicht für andere Branchen gelten - und tut es nach aller Erfahrung auch nicht: Sei es, daß, auch in Japan, etwa in Behörden die "Produktion" wesentlich geruhsamer ablaufen dürfte als in der Industrie, oder etwa, daß Korrelationen zwischen Anwesenheits- und Produktionszeiten bei manchen Berufen (etwa der ganze nicht auf die Lehre und bestimmte Verwaltungsarbeiten entfallende Teil der Arbeit eines Wissenschaftlers), sinnlos sein können.
- Zum anderen wird man umgekehrt die für Japan so typische und oft beschriebene Tendenz, daß Firmenmitglieder auch einen Teil der Freizeit miteinander verbringen, bei Aufstellungen von Zeitbudgets eben auch (oder nach bestimmten Kriterien: teilweise) als "Arbeitszeit" verstehen müssen.

Weitgehend übereinstimmend wird in entsprechenden Thematisierungen immer wieder darauf hingewiesen, daß vor allem die berufstätigen Väter kaum je zu Hause sind. Stellvertretend für viele ähnliche, soll folgende Einschätzung zitiert werden:

"Das japanische Wirtschaftswunder wurde von den fleißigen Männern erarbeitet. Sie mühten sich täglich acht Stunden, machten Überstunden und gingen danach mit

Kollegen trinken. Da der Arbeitsweg zumeist mehr als zwei Stunden in Anspruch nimmt, kommen die Männer oft erst gegen Mitternacht nach Hause zurück. Am Wochenende geht die Familie einkaufen, man sieht fern, oder der Vater geht schon früh morgens zum Golfspiel, was als Teil der Arbeit betrachtet wird, weil es oft zur Unterhaltung von Firmengästen organisiert wird, oder weil der Vorgesetzte einen Spielpartner sucht." [IWAO, S. 118-119].

Dieses zwar pauschalierende, aber - besonders für die städtischen Großräume und für die Angestelltenschicht des 'Salaryman' - oft zutreffende Bild ist jedoch schwer meßbar, jedenfalls konnte ich keine empirische Untersuchung (und schon gar keine vergleichende) finden, die Auskunft über solche differenzierte Zeiten geben würden, die nach der eigentlichen Arbeit mit Firmenkollegen, bzw. mit der eigenen Familie verbracht werden.

Der expansive Zeitanspruch der japanischen Firmen jedenfalls ist immer auch - neben Argumenten der Zweckrationalität - interpretiert worden als Funktion der Gruppenbildung und des Gruppenzusammenhalts ('Firmenideologie', 'Firma als Familie' usw.).

Was die Schule angeht, so ist mit der Ausweitung der Schulzeit und der enormen Bildungsexpansion, historisch gesehen, wie in anderen Ländern auch, aber vielleicht in Japan in besonders hohem Maße, die Teilnahme (Teilnahmemöglichkeit) der Kinder an den Sozialisationsräumen Familie und Gesellschaft ständig gesunken. Formal gesehen lassen sich diese Sozialisationsräume als Systeme beschreiben, die durch die Anzahl ihrer Elemente und die Beziehungen zwischen ihnen bzw. ihre Außenbeziehungen definiert sind. Man könnte nun eine plausible These formulieren, wonach die Menge der Elemente (und Beziehungen) des Systems Gesellschaft, und damit die Menge der Sozialisations- und Interaktionsgelegenheiten und -inhalte wesentlich größer ist als die entsprechende Menge des Erziehungsraums Schule. So gesehen würde die zeitliche Expansion des letzteren eine sozialisatorische Verarmung zumindest dann bedeuten, wenn die Schule nicht eine ähnliche Komplexität potentieller Erfahrungen herstellen kann, wie die (zumindest für frühere Zeiten angenommene) 'natürliche' Einbindung der Kinder in (Groß-) Familie und Gesellschaft.

Freilich liegen hierzu und zu anderen Aspekten dieses Themenbereichs Vergleichsuntersuchungen aus früheren Zeiten nicht vor. Außerdem dürfte eine entsprechende

Analyse der These von der "Verarmung" nicht einfach von der Menge der potentiellen Elemente und Beziehungen ausgehen, die zweifellos für den Bereich Gesellschaft (theoretisch) größer ist als für den Bereich Schule, sondern von den tatsächlich aktualisierten: Nie wurde, auch bei Einbindung der Kinder in größere Sozialisationsräume, wie sie früher in der vormodernen Gesellschafts- und Familienstruktur typisch war, mehr als jeweils ein Ausschnitt dieser Komplexität genutzt.

Jedenfalls wurde aber mit zunehmender Bildungsexpansion in Japan eine solche Verarmung bzw. künstliche 'Isolation vom wirklichen Leben' behauptet. Zum Beispiel wurde konstatiert, daß offenbar immer weniger Kinder fähig seien, einfache Tätigkeiten des täglichen häuslichen oder außerhäuslichen Lebens auszuführen: So konnten laut einer Untersuchung von Kindern in der letzten (6.) Grundschulklasse (also 12jährigen) 28% nicht ihre Fingernägel schneiden, 24% nicht ein gekochtes Ei schälen, 15% nicht einen Nagel einschlagen, 37% nicht mit einem Messer einen Apfel schälen usw. [NOGAKI, S. 129].

Abgesehen von solchen angenommenen und beobachteten negativen Implikationen des expansiven Zeitanspruchs von Schule, gibt es jedoch auch positive Einschätzungen. So wird gerade in amerikanischen Studien angesichts wachsender Jugendprobleme wie Kriminalität und Rauschgiftkonsum die Rolle der Peer group als (gegenüber Familie, Schule und anderen gesellschaftlichen Agenturen eigenständigem) Sozialisationsraum auch kritisch gesehen, etwa, "daß die Peer group, auf die sich die Jugendkontakte konzentrieren, wichtige Erfahrungen gerade ausblende ('eine sich selbst sozialisierende Altersgruppe mit nur wenigen starken persönlichen Bindungen an Erwachsene')" [GLOWKA, Zit. von COLEMAN, J.B., S. 63].

In einem Vergleich der amerikanischen mit der japanischen Schule, verwies hierzu der Autor zwar auf die häufige Kritik, daß diese spezifische japanische Gruppenbindung dazu tendiere, "Individualität und Kreativität zu unterdrücken". Freilich habe diese besonders starke Gruppenbindung auch einen weiteren Aspekt: "It must be remembered though, that peer-groups in Western societies also exert a powerful influence on most children's upbringing. In Japan, peer group influence is in part incorporated into the classroom in the form of the kumi [= "Gruppe", v.K.], with the child thus coming more directly under teacher influence than is commonly seen in U.S. schools. From this perspective the school's influence on youth peer-groups in Japan leads to generally more constructive goals of the group than in U.S. society where youth form highly independent peer-group attitudes" [DUKE, S. 33].

Trennt man die schulische in dieser Hinsicht strikt von der außerschulischen Zeit und definiert lediglich die während der letzteren mit Freunden verbrachte Zeit als peer-group-Aktivitäten, dann spielen allerdings zunehmend ab dem Mittelschuleintritt diese eine immer marginalere Rolle und für die Oberschule kann man feststellen: "Total time spent in social relations (excluding exercise and leisure) is but five hours a week, whereas television viewing accounts for sixteen and homework for fifteen hours...Even if we go further and assume that the commute to and from school is made with peers (this is often true), we arrive at a division of time spent between peers, television, and homework that is approximately equal" [ROHLEN, S. 276]. Der Autor nennt dieses Erscheinungsbild eine "home-centered existence", allerdings ist es, gerade angesichts der Tatsache, daß die Mitschüler die dominierende peer-group darstellen, und der "Erziehungsraum Schule" in Japan vielfältige Gelegenheiten für soziale Kontakte bietet, fraglich, ob eine solche strikte Trennung sinnvoll ist. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang jedoch auch, daß diese grundlegenden Unterschiede in der Zeit-Nutzungsstruktur auch auf kulturell bedingte Unterschiede von Vorstellungen darüber verweisen, was Jugendzeit ist und sein sollte [ROHLEN, S. 278].

### 3.4.2 Jüngste Tendenzen

Die Art und Weise wie, sowie die Effektivität mit der in der Schule die Bildung von konkreten Gruppen und von Gruppenbewußtsein vonstatten gehen, haben sich, trotz schon bei früheren Reformen gemachten Absichtserklärungen "Individualisierung" zu fördern, in den letzten Jahrzehnten kaum verändert. Auch die explizite Berücksichtigung der motivationalen, emotionalen und interaktiven Seite der Gruppenbeziehungen, institutionalisiert z.B. in den Homeroom-Phasen vor und nach dem Unterricht, hat ihre Entsprechung in der Arbeitswelt. Einer starken Tendenz zur Uniformiertheit der Arbeitsorganisation und -bedingungen in Institutionen gleichen Typs stehen im Mikrobereich jedoch Tendenzen einer konsequenten Differenzierung entgegen (unter anderem eben auch im Bereich der Zeitorganisation), die eine Identifikationsmöglichkeit mit der jeweils spezifischen Institution (Gruppe) ermöglicht bzw. verstärkt. Diese Besonderheit findet sich in Schule wie in der Arbeitswelt, nämlich, formal gesagt, die Tendenz, die Mitglieder einer Institution, und innerhalb dieser, einer Arbeitsgruppe, möglichst lange zusammenzuhalten und damit extensiv einem institutionsspezifischen Sozialisationsraum auszusetzen: im Bezug auf Unternehmen spricht man auch von "Shafu" (Geist und Tradition des jeweiligen Unter-

nehmens) [vgl. ESWEIN, S. 63 ff.]. Der Betrieb, das Unternehmen wird damit zur "Familie", um ein stark strapaziertes Schlagwort der gängigen Japaninterpretation zu gebrauchen, das zwar nicht unkritisch übernommen werden darf, das aber versucht, diesen Sachverhalt zu benennen.

Der Zeitaspekt spielt in diesem Zusammenhang eine nicht unwesentliche Rolle für die Herausbildung, Festigung und Erhalt von Gruppenbewußtsein, denn all dies erfordert Zeit, bzw. umgekehrt: gemeinsam miteinander verbrachte Zeit fördert spezifische Gruppenbeziehungen, und das gemeinsame Verbringen von Zeit der Firmenangehörigen wird von den Betrieben in der Regel zielbewußt gefördert. Komplementär dazu könnte man auch sagen, der Raumaspekt spielt diese Rolle - (vgl. den Abschnitt 1.2.1). Dies meint offenbar im selben Sinne auch Chie Nakane, wenn sie von der "Unilateralität" der Gruppenzugehörigkeit spricht, womit in diesem Zusammenhang gemeint ist, daß tendenziell die Bindung an nur eine Gruppe dominiert oder überhaupt existiert: "Die Unilateralität ergibt sich nach Nakane auch aus der Art der Gruppenbildung an einem gemeinsamen Ort, da man ja nie gleichzeitig an zwei Orten sein kann" [ESWEIN, S. 49].

Man könnte, bei einem Blick auf die jüngste geplante Reform der Stundentafel, und zwar der vermehrten Einführung von differenzierendem Wahlunterricht in der Mittel- und Oberschule als Konsequenz für die absehbare Zukunft einen "individualisierenden Effekt" als logische Konsequenz annehmen. Der muß sich allerdings nicht notwendigerweise, oder zumindest nicht in entscheidendem Ausmaß ergeben. Es geht nämlich in der Schule meinen Beobachtungen nach zwar auch, aber nicht nur, darum, über die gesamte Zeit ausschließlich in eine personen- und organisationsgebundene, nicht wandelbare Gruppe, also sozusagen "unilateral", eingegliedert zu werden, sondern darum, das Prinzip der Gruppenzugehörigkeit zu internalisieren. Dieses Ziel würde ohnedies durch eine zu starke (ausschließliche) Ausrichtung der Kinder auf nur eine einzige Gruppe behindert. Dieser zweite Aspekt einer doppelten Funktion von Gruppenbildung läßt sich auch über kursdifferenzierten Unterricht leisten. Tatsächlich wird schon bisher versucht, eine ständige Balance zwischen Herausbildung der Bindung an eine stabile (Schule, Klasse/"Kumi") Gruppe, aber auch den Gruppenwechsel und Neuaufbau (besonders im Sportunterricht praktiziert) zu fördern. In jedem Falle aber: Aufbau und Erhalt einer konkreten Gruppe wie auch des Prinzips Gruppe sind extrem zeitaufwendig.

Dies gilt gleichermaßen auch für andere gesellschaftliche Bereiche immer da, wo eine Gruppe gebildet oder erhalten werden soll, also auch in der Berufswelt. Allerdings wird dort davon ausgegangen, daß die Internalisierung des Prinzips Gruppe schon geleistet wurde: Man könnte angesichts des vergleichsweise geringen Gewichts der berufsspezifischen Qualifizierung in der japanischen Schule und Hochschule sogar sagen, diese Bereitstellung einer "extrafunktionalen Qualifikation" sei überhaupt die Hauptaufgabe des Bildungssystems [vgl. TEICHLER, u.a. auch in der Zusammenfassung, S. 364].

Die (nichtjapanische) Literatur über japanisches betriebliches Management hat sich verständlicherweise auf bestimmte spezifische Charakteristika konzentriert. Dabei geht aber oft die tatsächliche Vielfalt und die Dynamik, mit der sich solche Spezifika auch wandeln und neuen Gegebenheiten anpassen, verloren. Tatsächlich aber existieren große Unterschiede sowohl im Hinblick auf generelle Strategien als auch auf Unterschiede im Detail. So gibt es z.B. schon seit längerem Unterschiede zwischen Firmen, die in erster Linie die Homogenität und Gruppenmentalität ihrer Angestellten und Arbeiter fördern - etwas, was man geneigt ist als "traditionell" zu bezeichnen - und solchen, die eher Heterogenität und entsprechend Qualifikations- und Leistungsprinzipien fördern. Die zweite Tendenz ist eher an internationalen ("westlichen") Standards kontraktueller gesellschaftlicher und Arbeitsbeziehungen orientiert; diese "moderne" Richtung scheint an Boden zu gewinnen.

Vom Gesichtspunkt des zeitlichen Anspruchs der Firma an das Lebens-Zeitbudget der Beschäftigten ist die erste Richtung wesentlich expansiver als die zweite. Aber offensichtlich ist auch das "traditionelle Managementmodell flexibel": In der Vergangenheit ist immer wieder darauf hingewiesen worden, daß die Beschäftigten (Männer) die Abende auch nach Arbeitsende oft bis weit in die Nacht hinein verbringen (was nicht zuletzt eben jener Stärkung der Gruppenbeziehungen dient, vgl. auch oben, Zitat von Iwao). Heute wirken zuweilen überraschende 'Systemzwänge' auf die Individualisierung auch in dieser Hinsicht ein: "Die Kommunikation außerhalb der Arbeitsstätte wie z.B. bei gemeinsamen Barbesuchen der Mitarbeiter mit ihren Vorgesetzten nach Feierabend ist nach TSUCHIYA auf dem Land nicht mehr möglich, weil viele motorisiert sind [0-Promille-Vorschrift, v.K.]; sie funktioniert jedoch in der Stadt noch, wo man wegen der Verstopfung der Straßen für den Arbeitsweg auf öffentliche Verkehrsmittel angewiesen ist" [ESWEIN, S. 116]. Als gewichtiger mag jedoch angesehen werden, daß viele Firmen zunehmend versuchen, sich veränderten Gegebenheiten innovativ anzupassen, ohne "traditionelle" Anprü-

che völlig aufzugeben. Manche Firmen versuchen jedoch ihre entsprechende Firmenphilosophie zu ändern: "Heute wird das gemeinsame Frühstück im Hotel als Gelegenheit zur Kommunikation unter Managern praktiziert, das um 8:00 Uhr beginnt. Statt nächtlichem Zusammenkommen bevorzugen immer mehr Firmen diese Form der Kommunikation" [ESWEIN, S. 116].

Falls die in der Firma und mit Kollegen, bzw. in der Schule und mit den Klassenkameraden gemeinsam verbrachte Zeit in Zukunft zurückgehen sollte, so sicherlich sehr allmählich und möglicherweise zusammen mit Verlagerungen und Modifikationen, die dazu dienen, "traditionelle" Zielfunktionen (wie hier: Herstellung von Gruppenidentifikation) auch unter sich verändernden Bedingungen zu sichern.



#### 4. ZUSAMMENFASSUNG

Zeit hat in verschiedenen Bereichen gesellschaftlicher Praxis und Theorie unterschiedliche Bezugssysteme. So gibt es neben einem (praktischen) universalistischen Begriff von Zeit, eine (naturwissenschaftlich begründete) wohldefinierte Zeitrelativität - und eben auch eine kulturelle Zeitrelativität. Daß sie existiert, d.h. daß Zeit in verschiedenen Kulturen unterschiedlich organisiert und gewertet wird, ist eigentlich nicht strittig. Problematisch dagegen sind Abrenzung und Bewertung "kultureller" Zeit von einem externen Bezugspunkt aus. Ersteres hat mit Definition und Abgrenzung von Kultur als solcher, also Kulturtheorie im engeren Sinne, letzteres mit Kulturtheorie im weiteren Sinne zu tun.

Die Problematisierung von Kultur und Zeit gar im Vergleich ist aber ein extensives Thema, wie auch im Abschnitt 1 skizziert wurde. Es gibt zweifellos eine ganze Reihe von (gut begründbaren) verschiedenen Definitionen von Kultur. Sie sollen hier weder aufgezählt noch diskutiert werden. Im vorliegenden Zusammenhang möchte ich lediglich der Frage nachgehen, inwieweit die vorliegenden Daten überhaupt für eine entsprechende Problematisierung relevant sein können bzw. unter Berücksichtigung welcher Kriterien als kulturspezifische Daten interpretiert werden können. Von dem, was zunächst für das japanische Bildungssystem als spezifisch identifiziert werden konnte, sei das folgende noch einmal schlagwortartig zusammengefaßt:

- Die Zeit, die die Kinder und Jugendlichen für die Schule (in- und außerhalb der Schule) aufzuwenden haben, scheint, gemessen am (vorläufigen) internationalen Vergleich, extrem expansiv zu sein. Zwar sind hier eine Reihe von Aktivitäten eingeschlossen, die in anderen Ländern auch und vielleicht in ähnlichen Zeitmengen ablaufen, z.B. Sport, verschiedene Klubs, Mittagessen usw. Betrachtet man aber die Schule als einen 'Erziehungsraum', d.h. ein auf eine spezifische Weise und auf bestimmte Ziele hin organisiertes System, dann ist es, so die Hypothese, schon relevant, ob diese Aktivitäten innerhalb oder außerhalb der Schule ausgeübt werden.
- Ein Vergleich zwischen Zeit in der Schule und Zeit im Beschäftigungssystem zeigt im Hinblick sowohl auf Expansivität als auch Funktionen von Zeitgebrauch große Ähnlichkeiten.

- Die in Schule wie im Beschäftigungssystem verbrachte "Arbeitszeit" scheint (im Sinne einer Zweckrationalität) sehr effektiv genutzt zu werden.
- Neben der Funktion zweckrationaler Effektivität spielt die Funktion emotionaler und motivationaler "Effektivität" eine bedeutende Rolle. So wird auch erklärlich, warum überhaupt angesichts der doch registrierten zweckrationalen Effektivität, die ja eher eine Verkürzung der Schulzeit (der den verschiedenen Aktivitäten gewidmeten Zeit) begründen würde, ein expansiver Zugriff auf Zeit notwendig ist: Der Aufbau (und Erhalt) einer emotionalen und motivationalen Struktur ("Gruppe") ist zeitintensiv.

Die Begründung dafür, welche dieser und ggf. weiterer Charakteristika als kulturtypisch bzw. als systemtypisch (im Sinne des politökonomischen makrosoziologisch identifizierbaren Zustandes zu einem bestimmten Zeitpunkt bzw. in einer bestimmten Entwicklungsphase) zu identifizieren sind, müßte einer detaillierten Studie vorbehalten bleiben. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung können aber zur Formulierung weitergehender Annahmen, Schlüsse und Fragenstellungen anregen, die abschließend zusammengefaßt werden sollen:

- Schule und Pädagogik, wie sie heute in Japan vorgefunden werden, sind, was ihre äußeren Merkmale und Strukturen angeht, in wesentlichen Teilen das Produkt einer Übernahme des "westlichen" Modells und damit eines (des bisher einzigen) Modernisierungskonzepts, das u.a. mit Zeit in einer spezifischen Weise umgeht: sie ist linear, nach Gesichtspunkten ökonomischer, zweckrationaler Effizienz getaktet und universalistisch. Von daher ist es kaum verwunderlich, daß sich eine Reihe von funktionalen und strukturellen Identitäten zwischen Zeit in der Schule und Zeit in der Arbeitswelt aufzeigen lassen.
- Andererseits finden sich jedoch auch autochthone Strukturen (traditioneller Lerninhalte und Lernverfahren), die u.a. auch mit Zeit anders umgehen [vgl.: VON KOPP, 1987]. Es sind diese kulturtypischen, "typisch japanischen" Elemente, die dem externen Beobachter in der japanischen Gesellschaft besonders auffallen, ein entsprechendes Mit- und Nebeneinander gibt es jedoch in allen Gesellschaften.

- Kulturelle und systemtypische Strukturierungen von Zeit (von Gesellschaft) bestehen also nicht isoliert nebeneinander, sondern sind interaktiv, koexistieren miteinander, konkurrieren gegeneinander, vermengen sich.
- Der entsprechende Prozeß in seiner Entwicklung apostrophiert etwa als "Modernisierung" wird durchaus unterschiedlich interpretiert. Handelt es sich um die überfällige Ablösung "feudaler Strukturen" (dies ein häufiger politischer Slogan im Nachkriegs-Japan), oder bedeutet das Vordringen des von Technologie und Ökonomie determinierten universalistischen Prinzips zweckrationalen Handelns etwa die "Kolonialisierung von Lebenswelt" (ein Begriff von Habermas)? "Kolonialisierung" ist im vorliegenden Zusammenhang, nämlich dem Vergleich mit außereuropäischen Gesellschaften, ein besonders kontextuierter Begriff: In der Tat stellt sich das Vordringen "westlicher" Werte (und in diesem Zusammenhang eben auch von Zeitstrukturen: "Zeitdisziplin") oft genug als Voraussetzung und als Folge der politischen und ökonomischen Kolonialisierung dar. Was beiseite gedrängt wird, ist in der Regel autochthone Kultur. Gibt es also einen Gegensatz zwischen "System- und Lebenswelt", der sich zudem so darstellt, daß Lebenswelt als nichttechnologisches Handeln bedroht ist und als autochthone Kultur bestenfalls zur Folklore verkommt, schlimmstenfalls ganz verschwindet? Ist dieser Prozeß gar zu begrüßen, weil autochthone, nichtmoderne Kultur nichts anderes als den ideellen Überbau "feudaler" oder anderer rückständiger, undemokratischer politökonomischer Strukturen darstellt? Wahrscheinlicher ist, daß eine solche mechanistische Sichtweise nicht berechtigt ist, sondern daß die Interaktivität von System- und Lebenswelten nicht nur Kultur zerstört, sondern neue Synthesen system- und kulturtypischer Strukturen kreiert. Diese ganze Fragestellung war immer allgegenwärtiges Kernproblem der japanischen Modernisierung selbst. Es ist zudem - als ständiger Prozeß sich verändernder Binnen- und Außenbedingungen - niemals abschließend lösbar, sondern ständige Herausforderung. Seine gegenwärtige politische Operationalisierung erfährt es unter der (durchaus ambivalenten) Verschlagwortung der "Internationalisierung Japans".
- Obwohl die klassischen Modernisierungstheorien vom (nichtkontingenten) universalistischen Anspruch eines bestimmten Entwicklungsmodells ausgehen (und durch entsprechende empirische Daten hierin auch gestützt werden), scheint also gerade das Beispiel Japans, das diese Frage immer wieder

thematisiert und empfunden hat, dazu herauszufordern, die eventuelle Kompatibilität des Verhältnisses von System und Lebenswelt weiter zu analysieren, d.h. der oben behaupteten Interaktivität von autochtoner Kultur und universalistischen Prinzipien nachzugehen.

- Dabei kann das Ansetzen der Untersuchung gerade bei Erziehung und Schule insofern als besonders relevant angesehen werden, als sich hier beides, "moderne" und "traditionelle" Formen und Inhalte sowohl in ihrer Abbildungs- als auch in ihrer Reproduktionsfunktion in einem eigens hierfür konstruierten System, dem "Erziehungsraum Schule" eng bei- und miteinander finden. Die Identifizierung von Zeitstrukturen kann bei einer entsprechenden Analyse eine wichtige Rolle bei der komparativen Identifizierung von kulturellen Variationen spielen.

**VERZEICHNIS DER ZITIERTEN LITERATUR**

**ANDERSON**, Ronald, S.: Education in Japan. A Century of Modern Development. Washington 1975.

**VON BARLOEWEN**, Constantin; **WERHAHN-MEES**, Kai (Hrsg): Japan und der Westen, Band 1-3, Frankfurt, 1986.

**BERQUE**, Augustin: Das Verhältnis der Ökonomie zu Raum und Zeit in der japanischen Kultur. In: von **BARLOEWEN**, Band 1, S. 21-37.

**BENNET**, William, J.: Implications for American Education. In: **DORFMAN**, S.69-71.

**BLANKERTZ**, Herwig: Zur bildungstheoretischen Begründung des obligatorischen Bereichs in den Konzepten für eine integrierte Sekundarstufe II. In: Dieter Lenzen (Hrsg): Curriculumentwicklung für die Kollegschule: der obligatorische Lernbereich. Frankfurt, 1975, S. 83-95.

**BOWLES**, Samuel; **GINTIS**, Herbert: Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie. Das Beispiel USA. Frankfurt 1978.

**COUNCIL** = National Council on Educational Reform, Government of Japan (Hrsg): Reports on Educational Reform. o.J.

**CLARK**, Gregory: "Japan's Ugly Debate on War Guilt Has a Familiar Ring". In: The International Harald Tribune, 23.9.89, S. 6.

**COLEMAN**, J.,B.: Die Zukunft für Kinder und Jugendliche. In: Schweitzer, F.; Thiersch, H. (Hrsg.): Jugendzeit - Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. Weinheim 1983.

**COLEMAN**, Samuel: The Tempo of Family Formation. In: **PLATH** S.183-214.

**CUMMINGS**, William, K.; **BEAUCHAMP**, Edward, R.; **ICHIKAWA**, Shogo; **KOBAYASHI**, Victor, N.; **USHIOGI**, Morikazu (Hrsg): Educational Policies in Crisis. Japanese and American Perspectives. New York, London, 1986.

**CUMMINGS**, William, K.: Patterns of Academic Achievement in Japan and the United States. In: **CUMMINGS** u.a., S. 117-135.

**DOI**, Takeo: Amai. Freiheit in Geborgenheit. Frankfurt, 1982

**DOI**, Takeo: Die Muße oder Bemerkungen über yutori. In: von **BARLOEWEN**, **WERHAHN-MEES** Bd. 1, S. 205-209.

**DOHSE**, Knuth; **JÜRGENS**, Ulrich; **MALSCH**, Thomas: Vom "Fordismus" zum "Toyotismus"? Die Organisation der industriellen Arbeit in der japanischen Automobilindustrie. In: *Leviathan*, (1984)4, S. 448-477.

**DORFMAN**, Cynthia, H.: Japanese Education Today. A Report from the US Study of Education in Japan, Washington 1987.

**DUKE**, Benjamin: The Japanese School. Lessons for Industrial America, New York 1986.

**DREßEN**, Wolfgang: Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewußtseins in Preußen / Deutschland, Frankfurt, Berlin, Wien 1982.

**ECO**, Umberto: *La struttura assente*. Milano 1968; deutsch: Einführung in die Semiotik. München 1972.

**ESWEIN**, Mikiko: Gemeinschaftserziehung in japanischen Betrieben. Frankfurt usw., 1988.

#### **GAKKO ITSUKA SEI:**

Gakko itsuka sei e 64 no jikkenko. In: *Asahi Shinbun*, 3.9.1988.

**GLOWKA**, Detlev: Theoretische und methodische Überlegungen zur kulturvergleichenden Erforschung des Verhältnisses zwischen schulischer und außerschulischer Erziehung. Überarbeitetes Manuskript eines Vortrages auf dem polnisch-deutschen

Seminar zum Thema "Aufwachsen unter dem Einfluß von Schule, Familie und Öffentlichkeit" in Antonin, 9.-13.6.1987.

**HALL**, Edward, T: The Hidden Dimension, New York 1966.

**HALLER**, W.: Die Spielregeln zwischen Arbeit und Freizeit neu festlegen. Die Arbeitszeitgestaltung ist im Umbruch. Über die Entwicklung neuer Formen und Vertragsstrukturen. In: Frankfurter Rundschau, 9.5.1989, S. 21.

**HEGEL**, G.,W.,F.: Rede auf den Amtsvorgänger Rektor Schenk am 10. Juli 1809. In: Werke in zwanzig Bänden, Frankfurt, 1970, Bd 4.

**HELSPER**, Werner; **BREYVOGEL**, Wilfried: Selbstkrise, Suizidmotive und Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik (1989)1, S. 23-43.

**HOLENSTEIN**, E.: Japanische Philosophen in deutscher Sprache. In: Neue Zürcher Zeitung, 30.5.1986, S. 46.

**INKELES**, Alex; **SMITH**, David, H: Becoming Modern: Individual Change in Six Developing Countries. Cambridge, Mass. 1974.

#### **INTERNATIONAL SOCIETY 1977:**

Siehe: **NAKA**, Hisao (=The International Society for Educational Information (Hrsg): Japanese Youth in a Changing Society, Tokyo, 1977).

#### **INTERNATIONAL SOCIETY 1989:**

The International Society for Educational Information (Hrsg): The Japan of Today. Tokyo 1989.

**IWAMA**, Hiroshi, F.: Japan's Group Orientation in Secondary Schools. In: **SHIELDS**, S. 73-84.

**IWAO**, Sumiko: Die japanische Familie. In: **VON BARLOEWEN**, Band 3, S.116-126.

**KAKUMA**, Takashi: Nihon no Kyoiku, Teil 1: Sengo sanjugo nen no hikari to kage. Tokyo 1980.

**KIM**, Eugene, C.: Japanese vs. American Education. Who is Ahead of the Game? In: East West Education (Seoul), 10(1989)1, S.15-22.

**KITAMURA**, Kazuyuki: The Decline and Reform of Education in Japan: A Comparative Perspective. In: CUMMINGS u.a., S. 153-170.

**KLEINBERG**, Jill: Where Work and Family are Almost One: The Lives of Folkcraft Potters. In: PLATH, S.215-247.

**KOBAYASHI**, Victor, N.: Japanese and U.S. Curricula Compared. In: CUMMINGS u.a., S. 61-95.

**KOBUSHI**. Kyoto: Kyoto furitsu Oki koto gakko (Hrsg). 1983.

**KODOMO HAKUSHO** 1983. Tokyo: Nihon kodomo o mamoru kai (Hrsg.) 1983.

**KOKUGO 2**. Tokyo: Mitsumura Tosho shuppan kabushiki kaisha: 1981.

**KONAI BORYOKU**. Gakko ni okeru torikumi no jissai. Tokyo, 1983.

**von KOPP**, Botho: Führt ein Weg aus der Examenshöhle?

Anmerkungen zur japanischen Bildungsreform. In: Bildung und Erziehung, 40(1987)1, S. 107-125.

**von KOPP**, Botho: Der Mythos der Homogenität und die Schwierigkeiten mit dem Internationalismus in der japanischen Schule. In: Bildung und Erziehung 40(1987)3, S. 333-344.

**von KOPP**, Botho: Schulexperimente - Experimentelle Schulen in Japan. In: Bildung und Erziehung, 42(1989)2, S.179-191.

**KRUG**, Joachim: Aufgehobene Trennung. In: Frankfurter Rundschau, 5.12.89, S.22.

**Kyoiku to joho**. Tokyo, laufende Nr.



**KYOTO CITY** Board of Education: The Curriculum for Kyoto City Junior High Schools, General Principles. Kyoto 1983.

**LANDES**, David, S.: Disziplinierung durch das Uhrwerk. Die Rolle der Zeit in der industriellen Revolution. In: Neue Zürcher Zeitung, 11.1. 89, S.63-64.

**LOTMAN**, Jurij, M.: K probleme tipologii kultury. Trudy po znakovym sistemam III, Tartu; dass.: Problemes de la typologie des cultures. In: Social Science Information, 6(1967)2-3, S.29-38; und: O metajazyce typologickych popisu kultury. In: Orientace (1969)2, S.67- 80.

**MAA LÖHNE 1979** = Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten (Hrsg): Löhne in Japan, Tokyo, 1979.

**MCGINN**, Noel, R.; **SNODGRASS**, Donald, R.; **KIM**, Yung, Bong; **KIM**, Shin, Bok; **KIM**, Quee-Young: Education and Development in Korea. Cambridge, Mass. 1980.

**MOMBU JIHO 61** = Mombusho (Hrsg): Kyoiku kaikaku no suishin = Mombu jiho Nr. 61. Tokyo 1987.

**MOMBUSHO EDUCATION 1982** = Mombusho (Hrsg.): Education in Japan. A Graphic Presentation. Tokyo 1982.

**MOMBUSHO EDUCATION 1989** = Mombusho (Hrsg): Education in Japan. A Graphic Presentation, Tokyo 1989.

**MOMBUSHO OUTLINE** = Mombusho (Hrsg.): Outline of Education in Japan 1989. Tokyo 1989.

**MOMBU SOKEI YORAN 1985**, Mombusho (Hrsg), Tokyo 1985.

**NAKA**, Hisao: Japanese Youth in a Changing Society. Tokyo: International Society for Educational Information Inc. Nr. 37. 1977.

**NHK 1984** = NHK (Hrsg.): Nihon no joken: Nihon no Kyoiku. Bd. 14, Tokyo 1984.

**NIER 1983** (National Institute for Educational Research - Hrsg.): Improvement of Curriculum Standards in Japan. Occasional paper 01/83, Tokyo. 1983.

**NIER 1988** (National Institute for Educational Research - Hrsg.): Basic Facts and Figures About the Educational System in Japan. Tokyo. 1988.

**NOGAKI**, Yoshiyuki: Katei kyoiku. In: Michiya Shinbori (Hrsg.): Nihon no kyoiku, Tokyo 1981.

**NOVICK**, Albert: Debating Changes in Japan's Identity. In: The Daily Yomiuri, 29.1.1990, S. 6.

**PLATH**, David, W. (Hrsg.): Work and Lifecourse in Japan. New York, 1983.

**PRIGOGINE**, Ilja; **STENGERS**, Isabelle: Dialog mit der Natur. München 1980.

**ROHLEN**, Thomas, P.: Japan's High Schools. Berkeley etc. 1983.

**ROTH**, Julius, A.: Timetables and the lifecourse in postindustrial society. In: David W. Plath (Hrsg.): Work and Lifecourse in Japan. New York 1983.

**RUDER**, Georg: Der Wunsch vom Ende der Erziehung und der Mythos vom Paradies. Zum ROUSSEAUismus in der Begründung radikaler Erziehungskritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 35(1989)4, S. 575-594.

**SAHER**, P. J.: Über einige Unterschiede zwischen morgenländischer und abendländischer Philosophie. In: A. Diemer (Hrsg.): Geschichte und Zukunft. Meisenheim 1967, S. 379-391.

**SAITO**, Hiroshi; **SAKO**, Toshihiki; **HASHISAKO**, Kazuyuki; **FUJITA**, Masaharu; **MIMIZUKA**, Hiroaki; **YASHIKI**, Kazuyoshi; **YAMADA**, Kanehisa: Comprehensive Study on the Characteristics of School Education in Remote Areas - with a special focus on measuring the nature of remoteness and smallness of schools as environmental factors in children's education. Research bulletin of the National Institute for Educational Research Nr. 26, 1988-89, Tokyo 1989.

**SANDBOTHE, Mike:** Jenseits des Wärmetodes. In: Frankfurter Rundschau, 5.12.1989, S. 22.

**SHIELDS, James, F. (Hrsg):** Japanese Schooling. Patterns of Socialization, Equality, and Political Control. Pennsylvania, London 1989.

**SHINBORI, Michiya (Hrsg):** Nihon no kyoiku, Tokyo 1981.

**SCHWARZACHER, Lukas:** "Der 'verrückte Opa', ein Minister und der Nationalismus. In: FR 19.8.86, S. 3.

**STEVENSON, Harold u.a.:** "Classroom Behaviour and Achievement of Japanese, Chinese and American Children." Ann Arbor: Department of Psychology, University of Michigan. Unpublished.

**STEVENSON, Harold; AZUMA, Hiroshi; HAKUTA, Kenji (Hrsg):** Child Development and Education in Japan. New York 1986.

**TEICHLER, Ulrich:** Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft. Japans Hochschulen unter den Zwängen der Statuszuteilung. Stuttgart 1976.

**TOULMINE, Stephen; GOODFIELD, June:** Entdeckung der Zeit. Frankfurt 1985.

**PRINZESSIN ZU SCHOENAICH-CAROLATH, Alexandra-Friederike:** Nicht kürzer arbeiten, sondern flexibler. In: Der Arbeitgeber (1989)4, S. 116-119.

**SHIMIZU, Yoshihiro:** Kodomo no shitsuke to gakko seikatsu. Tokyo 1983.

**SINGLETON, John:** Nichu. A Japanese School. New York etc., 1967.

**WATANABE, Kozo:** Kyoshoku jitsumu junikkagetsu, Tokyo 1983, S. 48.

**WEIL, Hans:** Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. Bonn, 1930.

**WHITE, Merry:** The Japanese Educational Challenge. A Commitment to Children. New York 1987.

**WHORF**, Benjamin, L.: Language, Thought and Reality. Cambridge 1956. Deutsch: Sprache, Denken, Wirklichkeit. Hamburg 1963.

**WORONOFF**, Jon: Japan: The Coming Social Crisis. Tokyo 1982.

**YAMAMOTO**, Shichihei: Ursprünge der japanischen Arbeitsethik. In: Japan und der Westen. Frankfurt 1986, Bd. 1, S. 95-129.

**YOMIURI** = The daily yomiuri, 11.8.89: "Report: Kids not Sleeping Enough". In: The Daily Yomiuri, 11.8.89, S. 2.

**YUUKI**, Makoto: Out-of-school Supplementary Education in Japan. In: Research Bulletin of the National Institute for Educational Research No. 25, 1986-87.

**YUTAKA** na kōko seikatsu no tame ni. Kyoto: Kyoto shiritsu hiyoshi ga oki koto gakko. 1984.

## ANMERKUNGEN

- 1) Die Zitate sind Titel von jüngeren Beiträgen in Zeitungen: HALLER in: Frankfurter Rundschau; die drei anderen Titel sind aus einer speziellen Beilage der Neuen Zürcher Zeitung vom 11.1.89 unter der Gesamtbezeichnung "Technologie und Gesellschaft" mit weiteren Aspekten und Bezügen auf Buchtitel. Von diesen wäre besonders zu nennen: David S. LANDES: Revolution in Time. Cambridge, London 1983.
- 2) Der Vorsitzende des Arbeitgeberverbandes Gesamtmetall in einem Interview. Der Spiegel, Nr 7, 12.2. 1990, S. 120.
- 3) Vgl. die Verwendung des Begriffs "Poly-Kultur" bei HOLENSTEIN.
- 4) Japan 1976: 161 Fälle, New York erstes Halbjahr 1976: 474 Fälle; USA insgesamt 1976: rd. 76 000 registrierte Angriffe auf Lehrer, vgl. ROHLEN, S. 297.
- 5) Autor des erwähnten Buches ist Shinji Fukukawa.
- 6) Im Rahmen eines laufenden Projekts am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, aus dem auch die vorliegende Veröffentlichung hervorgegangen ist, wird diese Fragestellung im Rahmen einer gesonderten Teilstudie über curriculare Aspekte weiterverfolgt werden.
- 7) Für Japan: 240 Tage multipliziert mit 7 Stunden, multipliziert mit 9 Jahren, für die BRD entsprechend: 210 Tage, 5 Stunden, 9 Jahre.
- 8) Zahlen für 1988 Europa, bzw. 1987 Japan: Prinzessin zu Schoenaich-Carolath, für 1989 Japan: Yomiuri;  
der ersten Quelle nach handelt es sich bei der Zahl für Japan um "durchschnittlich geleistete Arbeitszeit", eine Angabe, die allerdings durch andere Quellen nicht gestützt wird. Da jedenfalls die Überstunden in der Angabe "tatsächlich geleistete Arbeitszeit" nicht enthalten sind, dürften, auf

dieser groben Ebene des Vergleichs, diese im wesentlichen mit der "tariflichen Arbeitszeit" in den anderen Ländern übereinstimmen.

## ANHANG

**Tafel 3:** Schuljahreskalender: Mittelschule,  
verschiedene außerunterrichtliche Aktivitäten und Schulereignisse,  
Beispiel 1983

April	<p><u>1. Schulwoche: Fr. 8.4. - Sa. 9.4.</u></p> <p>7.4. Schülerversammlung: Vorbereiten für die Einschulungszeremonie: Schmücken der Klassenräume für die neuen Klassen usw. (1 Std.)</p> <p>8.4. Beginn des Schuljahres (des 1. Trimesters) Trimester-Eröffnungsfeier (Shigyo shiki) (2 Std.) Großputz (1 Std.)</p> <p>9.4. Einschulungszeremonie für die neuen Klassen (Nyugaku shiki) (3 Std.)</p>
	<p><u>2. Schulwoche: Mo. 11.4. - Sa. 16.4.</u></p> <p>11.4. Kennenlernen-Feier (Taimen shiki) (2 Std.)</p> <p>12.4. Ärztliche Kontrolluntersuchungen (2 und 4 Std.)</p> <p>14.4. Orientierung für die neuen Schüler (3 x 1 Std.)</p>
	<p><u>3. Schulwoche: Mo. 18.4. - Sa. 23.4.</u></p> <p>19.4. Orientierung für die neuen Schüler (3 x 1 Std.)</p> <p>21.4.</p> <p>20.4. Versammlung der Klassenvertreter/Schülerselbstverwaltung</p>
	<p><u>4. Schulwoche Mo. 25.4. - Sa. 30.4.</u></p> <p>27.4. (Hausbesuche der Klassenlehrer)</p> <p>28.4.</p> <p>29.4. Feiertag, schulfrei</p>
Mai	<p><u>5. Schulwoche: Mo. 2.5. - Sa. 7.5.</u></p> <p>2.5. Hausbesuche der Klassenlehrer</p> <p>3.5. Feiertag, schulfrei</p> <p>4.5. Hausbesuche der Klassenlehrer</p> <p>5.5. Feiertag, schulfrei</p>
	<p><u>6. Schulwoche: Mo. 9.5. - Sa. 14.5.</u></p> <p>10.5. Ausflug in den Park; nach der Natur zeichnen (3 Std.)</p> <p>11.5. Versammlung der Klassenvertreter/Schülerselbstverwaltung</p>
	<p><u>7. Schulwoche: Mo. 16.5. - Sa. 21.5.</u></p> <p>17.5. Tagesausflug der 7. und 8. Klassen.</p> <p>9. Klassen: Ballspielwettkämpfe (2 Std.)</p> <p>21.5. Trimester-Zwischentests (3 Std.)</p>
	<p><u>8. Schulwoche: 23.5. - 28.5.</u></p> <p>23.5. Trimester-Zwischentests (3 Std.)</p> <p>25.5. Schülervollversammlung mit Schülervertretern (1 Std.)</p>

<b>Juni</b>	31.5. bis 2.6.	<u>9. Schulwoche: 30.5. - 4.6.</u> Schulfahrt der 9. Klassen 7. und 8. Klassen: Ballspiel-Wettkämpfe (je 2 Std.)
	7.6.	<u>10. Schulwoche: 6.6. - 11.6.</u> Ausflug der 7. und 8. Klassen ins Technische Museum (3 Std.)
	15.6.	<u>11. Schulwoche: Mo. 13.6. - Sa. 18.6.</u> Leichtathletik-Wettkämpfe (ganzer Tag)
	21.6. 22.6.	<u>12. Schulwoche: Mo. 20.6. - Sa. 25.6.</u> Berufseignungstests für die Schüler der 9. Klassen (1 Std.) Versammlung der Klassenvertreter/Schüler selbstverwaltung
		<u>13. Schulwoche: Mo. 27.6. - Sa. 2.7.</u>
<b>Juli</b>	5.7. bis 7.7.	<u>14. Schulwoche: Mo. 4.7. - Sa. 9.7.</u> Trimester-Abschlußtests (je drei Stunden)
		<u>15. Schulwoche: Mo. 11.7. - Sa. 16.7.</u>
	18.7. 19.7. 20.7.	<u>16. Schulwoche: Mo. 18.7. - Sa. 23.7.</u> Elternversammlung (2 Std.) Großputz (1 Std.) Elternversammlung (2 Std.) Trimesterabschlußfeier (shugyo shiki) (2 Std.)
		<u>ab 21.7. Sommerferien</u> <u>August Sommerferien</u>
<b>August</b>		
<b>September</b>	1.9.	<u>17. Schulwoche: Do. 1.9. - Sa. 3.9.</u> Trimester-Eröffnungsfeier (shigyo shiki) (2 Std.) Großputz (1 Std.)
		<u>18. Schulwoche: Mo. 5.9. - Sa. 10.9.</u>
	14.9. 15.9.	<u>19. Schulwoche: Mo. 12.9. - Sa. 17.9.</u> Versammlung der Klassenvertreter/Schüler selbstverwaltung (seito kai) (1Std.) Feiertag, schulfrei
	21.9. 23.9.	<u>20. Schulwoche: Mo. 19.9. - Sa. 24.9.</u> Versammlung der Klassenvertreter/Schüler selbstverwaltung (seito kai) (1 Std.) Feiertag, schulfrei
	27.9.	<u>21. Schulwoche: Mo. 26.9. - Sa. 1.10.</u> Vorübungen zum Schulsportfest (undo kai) (2 Std.)



Oktober	3.10. bis 6.10.	<u>22. Schulwoche: Mo. 3.10. - Sa. 8.10.</u> Schulfest (4 Tage)
	10.10. 12.10. 18.10.	<u>23. Schulwoche: Mo. 10.10. - Sa. 15.10.</u> Feiertag, schulfrei Versammlung der Klassenvertreter/Schüler selbstverwaltung (seito kai) (1 Std.) Auftritt der Kandidaten und Wahl der Schülervertretung (2 Std.)
	18.10. 21.10. 22.10.	<u>24. Schulwoche: Mo. 17.10. - 22.10.</u> Trimester-Zwischentests (je 3 Std.)
	26.10.	<u>25. Schulwoche: Mo. 24.10. - Sa. 29.10.</u> Schulausflug
November	2.11. 3.11.	<u>26. Schulwoche: Mo. 31.10. - Sa. 5.11.</u> Versammlung der Klassenvertreter/Schüler selbstverwaltung (seito kai) (1 Std.) Feiertag, schulfrei
	8.11.	<u>27. Schulwoche: Mo. 7.11. - Sa. 12.11.</u> Ballspiel-Wettkampf der 9. Klassen (2 Std.)
		<u>28. Schulwoche: Mo. 14.11. - Sa. 19.11.</u>
	23.11.	<u>29. Schulwoche: Mo. 21.11. - Sa. 26.11.</u> Feiertag, schulfrei
		<u>30. Schulwoche: Mo. 28.11. - Sa. 3.12.</u>
Dezember	5.12. bis 7.12.	<u>31. Schulwoche: Mo. 5.12. - Sa. 10.12.</u> Trimester-Abschlußtests (je 3 Std.)
	15.12.	<u>32. Schulwoche: Mo. 12.12. - Sa. 17.12.</u> Ausflug und Wettkampf "crosscountry"
	21.12. bis 23.12. 23.12. 24.12.	<u>33. Schulwoche: Mo. 19.12. - Sa. 24.12.</u> Elternversammlungen (je 2 Std.) Großputz (1 Std.) Trimester-Abschlußfeier (shugyo shiki) (2 Std.)

Januar		<u>25.12. bis 7.1. Winterferien</u>
	9.1.	<u>34. Schulwoche: Mo. 9.1. - Sa. 14.1.</u> Trimester-Eröffnungsfeier (2 Std.) Großputz (1 Std.)
	10.1.	Auftritt des Schulchores (3 Std.) Konzert-/Theaterbesuch der 9. Klassen (4 Std.)
	16.1.	<u>35. Schulwoche: Mo. 16.1. - Sa. 21.1.</u> Feiertag, schulfrei
		<u>36. Schulwoche: Mo. 23.1. - Sa. 28.1.</u>
	31.1. bis 2.2.	<u>37. Schulwoche: Mo. 30.1. - Sa. 4.2.</u> Abschlußtests der 9. Klassen (je 3 Std.)
	1.2.	7. und 8. Klassen: Versammlung der Klassenvertreter/ Schüler selbstverwaltung (seito kai) (1 Std.)
	7.2.	<u>38. Schulwoche: Mo. 6.2. - Sa. 11.2.</u> Ballspiele-Wettkampf der 7. Klassen (2 Std.) Schullaufbahnberatung der Abschlußklassen (Übung des Vorstellungsgesprächs für die Bewerbung zu privaten senior high Schulen) (2 Std.)
	11.2.	Feiertag, schulfrei
	14.2.	<u>39. Schulwoche: Mo. 13.2. - Sa. 18.2.</u> Ballwettspiele der 8. Klassen (2 Std.) Berufs- u. Schullaufbahnberatung der Abschlußklassen (2 Std.)
Februar	22.2.	<u>40. Schulwoche: Mo. 20.2. - Sa. 25.2.</u> Versammlung der Klassenvertreter (seito kai) (1 Std.)
	29.2.	<u>41. Schulwoche: Mo. 27.2. - Sa. 3.3.</u> Versammlung der Klassenvertreter (seito kai) (1 Std.)
	6.3. bis 8.3.	<u>42. Schulwoche: Mo. 5.3. - Sa. 10.3.</u> Trimester-Abschlußtests der 7. und 8. Klassen (je 3 Std.) (kansho kyoshitsu) Besuch einer Ausstellung/Aufführung
	13.3.	<u>43. Schulwoche: Mo. 12.3. - Sa. 17.3.</u> Vorbereitung der Schulabschlußfeier (9. Klassen: 4 Std.; 7. und 8. Klassen: 2 Std.)
	14.3.	Vorbereitung der Schulabschlußfeier (9. Klassen: 4 Std.; 7. und 8. Klassen: 1 Std.)
März	15.3.	Schulabschlußfeier (5 Std.) (Ende des Schulbesuchs für die 9. Klassen)

März		<u>44. Schulwoche: Mo. 19.3. - Sa. 24.3.</u>	
	19.3.	Klassenausflug	
	20.3.	Feiertag, schulfrei	
	22.3.	Schlittschuhlaufen	
		Elternversammlung	
	23.3.	Großreinemachen	
		Elternversammlung	
	24.3.	Trimester-Abschlußfeier (2 Std.)	Ende des Schuljahres
<u>April</u>			

Quelle: Kyoto shiritsu takano chu gakko (Hrsg.) showa 58 nendo  
yoran, S. 7

Tab. 14: Standard-Rahmen-Studentafel Grundschule 1971

Unterrichtsfach	Zahl der Wochenstunden im Schuljahr					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Japanisch	7	9	8	8	7	7
Sozial-/ Gesellschaftslehre	2	2	3	4	4	4
Mathematik	3	4	5	6	6	6
Naturkunde	2	2	3	3	4	4
Musik	3	2	2	2	2	2
Hauswirtschaft	-	-	-	-	2	2
Sport/ Körpererziehung	3	3	3	3	3	3
Moralerziehung	1	1	1	1	1	1
Summe pro Woche	24	25	27	29	31	31
Minim. Unterrichts- wochen pro Jahr	34	35	35	35	35	35
Minim. Unterrichts- stunden pro Jahr	816	875	945	1015	1015	1085

Quelle: M. Cipro: Pohled na japonskou skolu, Praha, 1973,  
S. 102-103.

Tab. 15: Standard-Rahmen-Studentafel Grundschule 1980

Unterrichtsfach	Zahl der Wochenstunden im Schuljahr					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Japanisch	8	8	8	8	6	6
Sozial-/ Gesellschaftslehre	2	2	3	3	3	3
Mathematik	4	5	5	5	5	5
Naturkunde	2	2	3	3	3	3
Musik	2	2	2	2	2	2
Zeichnen/Werken	2	2	2	2	2	2
Hauswirtschaft	-	-	-	-	2	2
Sport	3	3	3	3	3	3
Moralerziehung	1	1	1	1	1	1
Spezielle Aktivitäten	1	1	1	2	2	2
Summe pro Woche	25	26	28	29	29	29
Minim. Unterrichts- wochen pro Jahr	34	35	35	35	35	35
Minim. Unterrichts- stunden pro Jahr	850	910	980	1015	1015	1015

Quelle: nach: Mombusho (Hrsg.): Education in Japan, 1982, S. 59-103  
und: National Institute for Educational Research (Hrsg.):  
Improvement of Curriculum Standards in Japan. Tokyo, 1983,  
S. 6-7.

Tab. 16: Standard-Rahmen-Studentafel Grundschule, Vorschlag von 1987/88

Unterrichtsfach	Zahl der Wochenstunden im Schuljahr					
	1.	2.	3.	4.	5.	6
Japanisch	9	9	8	8	6	6
Sozial-/ Gesellschaftslehre		-	3	3	3	3
Mathematik		5	5	5	5	5
Naturkunde	-	-	3	3	3	3
Leben in Natur und Umwelt <sup>1</sup>	3	3	-	-	-	-
Musik	2	2	2	2	2	2
Zeichnen/Werken	2	2	2	2	2	2
Hauswirtschaft	-	-	-	-	2	2
Sport/ Körpererziehung	3	3	3	3	3	3
Moralerziehung	1	1	1	1	1	1
Spezielle Aktivitäten	1	1	1	2	2	2
Summe pro Woche	25	26	28	29	29	29
Minim.Unterrichts- wochen pro Jahr	34	35	35	35	35	35
Minim.Unterrichts- stunden pro Jahr	850	910	980	1015	1015	1015

Anm.: <sup>1</sup> Neues Fach, Jap.: "seikatsu", wörtl.: Leben, Lebensführung, Existenz

Quelle: Asahi Shimbun, 28.11.1987, S. 12.

Tab. 17: **Wochenplan Grundschule, Musterbeispiel 1 (6. Kl.)**

	langer Unter- richtstag (Mo/Di)	verkürzter Unter- richtstag (Do/Fr)	kurzer Unter- richtstag (Mi/Sa)
erstes Klingeln	8:25	8:25	8:25
1. Unterrichtsstunde	8:40 - 9:25	—>>	—>>
Pause	9:25 - 9:30	—>>	—>>
2. Unterrichtsstunde	9:30 - 10:15	—>>	—>>
große Pause	10:15 - 10:35	—>>	—>>
3. Unterrichtsstunde	10:35 - 11:20	—>>	—>>
Pause	11:20 - 11:30	—>>	—>>
4. Unterrichtsstunde	11:30 - 12:15	—>>	—>>
Mittagessen/Mittag- pause	12:15 - 12:55	—>>	12:15 - 12:55
5. Unterrichtsstunde	13:10 - 13:55	13:10 - 13:55	kein Unterricht
Pause	13:55 - 14:00	kein Unterricht	
6. Unterrichtsstunde	14:00 - 14:45		
Schließen des Schul- gebäudes	15:50	15:50	

Anm.: Klassenversammlungszeiten und Putzen sind hier nicht speziell aufgeführt; erstere liegen wie in Beispiel 1 am Anfang bzw. Ende des Schultages, letztere in der Mittagspause oder auch am Ende des Schultages.

Quelle: nach Kozo Watanabe: Kyoshoku Jimmujunikagetsu, Kap.1, S.16.

Tab. 18: **Wochenplan Grundschule, Beispiel 2 (6. Kl.)**

	langer Unter- richtstag Mo/Di/Do/Fr.	kurzer Unter- richtstag (Mi.)	Samstag
erstes Klingeln	8:25	8:25	8:25
Klassenversammlung	8:40 - 8:50	→→	→→
1. Unterrichtsstunde	8:50 - 9:35	→→	→→
Pause	9:35 - 9:40	→→	→→
2. Unterrichtsstunde	9:40 - 10:25	→→	→→
große Pause	10:25 - 10:45	→→	10:25 - 10:35
3. Unterrichtsstunde	10:45 - 11:30	→→	10:35 - 11:20
Pause	11:30 - 11:35	→→	11:20 - 11:25
4. Unterrichtsstunde	11:35 - 12:20	→→	11:25 - 12:10
Mittagessen	12:20 - 13:10	→→	
Mittagpause	13:10 - 13:25	13:10 - 13:15	<div>kein Unterricht</div>
Putzen	13:25 - 13:40	13:15 - 13:25	
5. Unterrichtsstunde	13:45 - 14:30	<div>kein Unterricht</div>	
Pause	14:30 - 14:35		
6. Unterrichtsstunde	14:35 - 15:20		
Klassenversammlung	15:20 - 15:35	13:25 - 13:35	
Schließen des Schul- gebäudes	16:30	14:00	12:30

Quelle: nach: Dai roku ko yo sho gakko, Muko shi, Kyoto fu: Gakko yoran, showa 58 nendo, S. 7.



Tab. 19: Beispiel: Wochen-Stundenplan: Grundschule 1984

Tag	Unt. std.	Jahrgangsklasse:					
		I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Mo.	1. 2. 3. 4. 5. 6.	Jap. <sup>1</sup> Ges. Rechn. Jap. - -	Naturk. Rechn. Musik Jap. Sport -	Jap. Mathe. Ges. Musik Jap. -	Mathe. Moral. Sport Ges. Jap. Club	Homer. Sport Mathe. Ges. Jap. Club	Mathe. Jap. Ges. Sport Naturk. Club
Di.	1. 2. 3. 4. 5. 6.	Naturk. Sport Jap. Rechn. - -	Mathe. Jap. Zeichn. Zeichn. - -	Mathe. Naturk. Sport Jap. Homer. -	Mathe. Musik Ges. Jap. Jap. -	Jap. Jap. Naturk. Mathe. Flex. <sup>2</sup> Musik	Musik Mathe. Zeichn. Zeichn. Jap. Flex. <sup>2</sup>
Mi.	1. 2. 3. 4. 5. 6.	JapRech Rechn. Ges. Musik Jap. -	Jap. Ges. Sport Jap. - -	Jap. Mathe. Naturk. Ges. Jap. -	Jap. Naturk. Jap. Mathe. Sport -	Mathe. Ges. Jap. Sport Hausw. -	Jap. Sport Mathe. Jap. Naturk. -
Do.	1. 2. 3. 4. 5. 6.	Zeichn. Zeichn. Sport Jap. Home. <sup>3</sup> -	Jap. Naturk. Musik Mathe. Home. -	Sport Moral. Jap. Naturk. Home. -	Zeichn. Zeichn. Jap. Naturk. Home. -	Naturk. Jap. Zeichn. Zeichn. Home. -	Jap. Musik Ges. Moral. Home. -
Fr.	1. 2. 3. 4. 5. 6.	Jap. Moral. Natur. Musik - -	Mathe. Moral. Sport Ges. Jap. -	Mathe. Musik Zeichn. Zeichn. Jap. -	Jap. Ges. Musik Sport Mathe. -	Jap. Sport Mathe. Ges. Flex. <sup>2</sup> Musik	Hausw. Hausw. Mathe. Ges. Sport Flex. <sup>2</sup>
Sa.	1. 2. 3. 4.	Jap. Rechn. Sport Home.	Jap. Jap. Mathe. Home.	Mathe. Sport Jap. Ges.	Homer. Jap. Mathe. Naturk.	Mathe. Naturk. Moral. Hausw.	Jap. Mathe. Naturk. Home.

Anm.: <sup>1</sup> Japanisch ist unterteilt in Sprache, Ausdruck, Schreiben und Aufsatz

<sup>2</sup> Flexible Stunden = "yutori" (vgl. Text, S. 39ff)

<sup>3</sup> (long) homeroom

Quelle: Kyoto shiritsu kai chi sho gakko, 1984

Tab. 20: Standard-Rahmen-Studentafeln: Mittelschule 1972-1988

Unterrichtsfach	1972			1981			1987/88 <sup>1)</sup>		
	Zahl der Wochenstunden im Schuljahr								
	7.	8.	9.	7.	8.	9.	7.	8.	9.
Japanisch	5	5	5	5	4	4	5	4	4
Sozial/Gesellschaftslehre	4	4	5	4	4	3	4	4	2-3
Mathematik	4	4	4	3	4	4	3	4	4
Naturwissensch.	4	4	4	2	3	4	3	3	3-4
Musik	2	2	1	2	2	1	2	1-2	1
Kunst	2	2	1	2	2	1	2	1-2	1
Sport/Körpererz. Hygiene	3,5	3,5	3,5	3	3	3	3	3	3-4
Polytechnik/Hauswirtschaft	3	3	3	2	2	3	2	2	2-3
Moralerziehung	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Stunden für spezielle Aktivität	1,5	1,5	1,5	2	2	2	1-2	1-2	1-2
Wahlfächer	4	4	4	3	3	4	3-4	3-6	4-8
Summe pro Woche	34	34	33	30	30	30	30	30	30
Minim. Unterr.-wochen/Jahr	35	35	35	35	35	35	35	35	35
Minim. Unterr.-stunde/Jahr	1190	1190	1155	1050	1050	1050	1050	1050	1050

Quelle: nach: ANDERSON, S. 129; Mombusho: Outline of Education in Japan 1987, Tokyo, 1986, 25; Asahi shimbun, 28.11.1987

1) Reformvorschlag

Tab. 21: **Wochenplan einer Mittelschule, Beispiel 1**

Fächergruppe	Unterrichtsfach/ Erziehungsaktivität	Wochenstundenzahl im Jahrgang		
		7.	8.	9.
Pflichtstunden für Fachunterricht laut Rahmenstuden- tabelle	Japanisch	5	4	4
	Sozial/Gesellschaftskunde	4	4	3
	Mathematik	3	4	4
	Naturwissenschaften	3	3	4
	Musik	2	2	1
	Kunst	2	2	1
	Sport/Gesundheitserz.	3	3	3
	Polytechnik/Hauswirtschaft	2	2	3
Wahlfächer entspr. Rahmen- Stundentabelle	Englisch Musik oder Kunst	3 -	3 -	3 1
Moralerziehung entspr. Rahmen Stundentabelle	Moralerziehung	1	1	1
Spezielle Aktivi- täten entspr. Rahmenstundentabelle	Spezielle Stunden A u. C (Clubs, Homeroom usw.)	2	2	2
Summe		30	30	30
Von der Schule festgelegte Aktivitäten	Unterrichtsbegleitende Stunde	1	1	1
	Spezielle Stunden "B"	1	1	1
	Homeroom u. andere Klassenaktivitäten	1,8	1,8	1,8
	Samstagskurs	0,2	0,2	0,2
			34	34

Quelle: Kyoto shiritsu Takano chu gakko: Gakko yoran 1983, S. 8

Tab. 22: **Wochenplan einer Mittelschule, Beispiel 2**

Time	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday
8:30-8:45			Homeroom			
8:50-9:40	Class Activity	Mathematics	Japanese	Geography	Science	Morals
9:50-10:40	Mathematics	Calligraphy	Music	Japanese	Physical Education	Mathematics
10:50-11:40	Japanese	Physical Education	Science	English	Home Arts	Music
11:50-12:40	Geography	Japanese	Physical Education	History	Home Arts	Homeroom Cleanup Dismissal
12:40-1:25			Lunchtime			
1:30-2:20	Science	English	Clubs	Art	English	
2:30-3:20	History	Extra Activities	Clubs	Art	Extra Activities	
3:25-3:35			Homeroom			
3:35-3:50			Cleanup			
3:55			Dismissal			

Quelle: Benjamin Duke: The Japanese School. Lessons for Industrial America. New York, 1986, S. 192

Tab. 23: **Wochenplan einer Mittelschule, Beispiel 3**

Time	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday
8:10						
8:10-8:20						
8:20-8:35						
	School		Teachers' Meeting and Students' Self-Study			
	Morning		Short Homeroom Meeting			
	Gathering	Morning	Morning	Morning		
	1 Moral	Gathering 7th	Gathering 9th	Gathering 8th		
8:40-9:30	Education	*	*	*	*	*
9:40-10:30	2*	*	*	*	*	*
10:40-11:30	3*	*	*	*	*	*
11:40-12:30	4*	*	*	*	*	
						11:35-11:50 Cleaning
						11:55-12:05 Short
						Homeroom
						12:05 Students
						Dismissal
						12:10 Staff Dismissal
12:35-1:00						
1:00-1:45			Lunch			
1:45-2:00			Break			
2:05-2:55			Cleaning			
3:05-3:55	5*	*	*	*	*	
	6*		Required Clubs		Counseling, Study,	
					or Short Homeroom	
Mon, Tue, Thurs.						
3:00-3:20				Short Homeroom		
(Wed: 4:00-4:50)						
3:20-4:50		Club Activities			Long Homeroom	
					or Committees	
4:50-4:55			Students and Staff Dismissal			

Quelle: Hiroshi F. Iwama: Japan's Group Orientation in Secondary Schools.

In: J.J. Shields (Hrsg.): Japanese Schooling. Pennsylvania State University, 1989, S. 78

\* = Various subjects

Tab. 24: **Rahmenplan für Zahl, Inhalte und Gliederung von Credits in der Oberschule, 1988**

a) Allgemeinbildender Zweig

Fächergruppe	Fach	Anzahl Credits im Schuljahr		
		10.	11.	12.
Japanisch	Japanisch I* Japanisch II Modernes Jap. Klassische Sprache	5	5	3 3
Sozial/Gesellschaftslehre	Moderne Gesellschaft* Japanische Geschichte Weltgeschichte Geographie Politik und Ökonomie	4	-6	1) -4 2
Mathematik	Mathematik I* Algebra u.Geometrie Grundl. Analysis	5	3 2	2 2
Naturwissenschaften	Naturwiss. I* Naturwiss. II* Chemie Biologie	4	3	2 2
Sport, Gesundheitserziehung	Sporterziehung * Gesundheitserziehung *	4 1	4 1	3
Kunst	Musik I Bildende Kunst Kalligraphie	2*	1	
Fremdsprache	Englisch I Englisch II Englisch IIB Englisch IIC	5	2 3	3 4
Polytechnik, Hauswirtsch.	Allgemeine Polytechn., Hauswirtsch. (*) <sup>2)</sup>	(2)	(2)	
Zusätzl. Credits		2	2	2
Summe		32	32	32
Spezielle Aktivitäten	Homeroom * Klubs *	1 1	1 1	1 1
Total		34	34	34

Anmerkungen: s.S. 141

## b) Beruflicher Zweig: Beispiel: Landwirtschaft

Fächergruppe	Fach	Anzahl Credits im Schuljahr		
		10.	11.	12.
Japanisch	Japanisch I Japanisch II Modernes Jap.	4	3	2
Sozial/Gesellschaftslehre	Moderne Gesellschaft Japanische Geschichte Politik und Ökonomie	2	2	3 2
Mathematik	Mathematik I	3	2	
Naturwissenschaften	Naturwiss. I* Physik	3	3	3
Fremdsprache	Englisch I Englisch A	2	3	2
Summe Credits allgemeinbild.Fächer		17	16	15
berufliche Fächer:				
- Grundlagen der Landwirtschaft		4		
- Anschauliche Praxis		2	4	5
- Getreide		2	4	
- Hortikultur				4
- Tierhaltung		2	3	
- Kunstdünger				2
- Getreideschutz				2
- Landwirtsch.Management				2
- Gemüse		3		
- Obstbäume		3		
- Blumenzucht		2		
- Verarbeitung landwirtsch. Tierzuchtprodukte				2
Summe Credits berufliche Fächer		15	16	17
Zusätzl.Credits		2	2	2
Homeroom und Klub		2	2	2
Insgesamt		36	36	36

Quelle: NIER (Hrsg.): Basis Facts and Figures about the Educational System in Japan.  
Tokyo, 1988, S. 28-34

Legende: \* = Pflicht-Credits

Anmerkungen:

- 1) 6 Credits aus 2 Fächern (je 3 Credits)
- 2) Nur Mädchen

Tab. 25: **Rahmenplan für Zahl, Inhalte und Gliederung von Credits in der Oberschule (Allgemeinbildender Zweig)**

Stand ca. 1987 und Reformvorschlag

Fächergruppe	Fach	Anzahl der Credits für alle drei Jahre zusammen	
		vor Reform	nach Reform
Japanisch	Japanisch I*	4	Jap. I 4
	Japanisch II	4	Jap. II 4
	Modernes Jap.	2	Mod. Jap. 2
	Moderne Literatur	2	Mod. Lit. 4
	Klass. Sprache	3	Mod. Sprache 2
			Klass.Sprache I 3
			Klass.Sprache II 3
			Kl.Spr.Lektüre 2
			(gegf.weitere Fächer)
Sozial/ Gesell- schaftslehre	Mod. Gesellschaft*	4	Jap.Gesch. A 2
	Jap. Geschichte	4	Jap.Gesch. B 1 4
	Weltgeschichte	4	Weltgesch. A (*) <sup>1)</sup> 2
	Geographie	4	Weltgesch. B 4
	Logik	2	Geographie A 2
	Politik u.Ökonomie	2	Geographie B 4
			Mod.Gesellsch. 4
			2)
			1. 2
			her)
Mathematik	Mathematik I*	4	4
	Mathematik II	2	3
	Algebra, Geometrie	3	3
	Grundl. Analysis	3	2
	Different/Integr.	3	2
	Wahrscheinlichk./		2
	Statistik	(g	her)
Naturwissen- schaften	Naturwiss. I*	4	4
	Naturwiss. II*	2	2
	Physik	4	4
	Chemie	4	2
	Biologie	4	2
	Physik.Geographie	4	3)
			2
			2
			2
			2
			A 2
			B 4
			her)



Fortsetzung Tab. 25

Sport Gesundheits- erziehung	Sport Gesundheitserz.	7-9 2	Sport Gesundheitserz.	7-9 2
Kunst	Musik I Musik II Musik III Bildende Kunst I Bild. Kunst II Bild. Kunst III Kunstgewerbe I Kunstgewerbe II Kunstgewerbe III Kalligraphie I Kalligraphie II Kalligraphie III	2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2	Musik I Musik II Musik III (*) <sup>4)</sup> Bild.Kunst I Bild.Kunst II Bild.Kunst III Kunstgewerbe I Kunstgewerbe II Kunstgewerbe III Kalligraphie I Kalligraphie II Kalligraphie III (gegf.weitere Fächer)	2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2
Fremd- sprachen	Englisch I Englisch II Englisch IIA Englisch IIB Englisch IIC	4 5 3 3 3	Englisch I Englisch II Mündl.Kommunik.A Mündl.Kommunik.B Mündl.Kommunik.C Lesen Schreiben (gegf.weitere Fächer)	4 4 2 2 2 4 4 4
Hauswirt- schaft	Allgemeine Hauswirtsch.	4	Allg.Hauswirtsch. Technik Allgemeines (*) <sup>5)</sup> (gegf.weitere Fächer)	4 4 4 4
Spezielle Aktivitäten	Homeroom u. Klubs	3	Homeroom u. Klubs	3
Zusätzliche Credits		2	Zusätzliche Credits	2
Total für 3 Schuljahre: 102 Credits				

Quelle: Nach: Asahi Shimbun, 28.11.1987

Legende: \* = Pflicht-Credits

(\*) = Wahlpflicht-Credits

Anmerkungen:

- 1) "Weltgeschichte" + 1 weiteres Fach = 4 Credits
- 2) 4 Credits aus 3 Fächern
- 3) Aus den Gruppen IA und IB: 4 Credits
- 4) Aus den Gruppen I: 3 Credits
- 5) Wahlfächer

Tab. 26: **Rahmenpläne der Oberschulen 1948 bis 1982**

## a) zeitliche Organisation

Jahr:	1948	1951	1956	1963	1973	1982
Unterrichts- stunde/Min.	60	50				
Unterrichts- wochen/Jahr	35					
Unterrichts- stunden/woche	30-34	30-38				Minim. 32
1 Credit      1 Unterrichtsstunde über 35 Schulwochen pro Jahr						
Minim.Credits für ordentlichen Schulabschluß	über 85					über 80

## b) inhaltliche Organisation: Pflichtunterricht pro Jahr, allgemeiner Zweig

Jahr:	1948	1951	1956	1963	1973	1982
Pflicht- stunden: (Mädchen) *	1330		1575-2135	2380-2485 2450-2660	1645	1120
[Credits] (Mädchen) *	[38]		[45-61]	[68-71] ([70-76])	[47]	[32]
	6		10-12	17	11-12 (12-13)	7 8

## c) inhaltliche Organisation: Pflichtunterricht pro Jahr, beruflicher Zweig

Jahr:	1948	1951	1956	1963	1973	1982
Berufl.Zweig, allgem.Fächer						
Pflicht- stunden: (Mädchen) *	805	1330	1365-1925	1645-2030 (min.1540)	1470 (1610)	945
[Credits] (Mädchen) *	[23]	[38]	[39-55]	[47-58]	[42] ([46])	[27] ([31])
Pflicht- fächer: (Mädchen) *	3	6	9	14	11-12 (12-13)	7 (8)
Berufl.Zweig, berufsspezifische Fächer						
Pflicht- stunden	1750-2100	über 1050		über 1225	1225	1050
[Credits]	[50-60]	[über 30]		[über 35]	[35]	[30]

\* Für Mädchen ein zusätzlicher Credit (in der Regel im Fach Hauswirtschaft)

Quelle: Nach: OECD Educational Monographs: The Organisation and Content at the Post-Compulsory Level. Country-Study: Japan. Paris 1988, S. 18

Tab. 27: Zeitbudget von Schülern (in Stunden:Minuten); Untersuchung 1

Aktivität	Grundschüler (5. - 6. Klasse)			Sek. I - Schüler (7. - 9. Klasse)		
	1970	1975	1980	1970	1975	1980
Schlafen	9:23	9:19	9:13	8:03	7:47	7:53
extracurriculare Aktivitäten i.d. Schule u. außer- schulisches Lernen	1:20	1:43	1:36	2:42	3:33	3:16
Freizeit	1:32	1:21	1:15	0:34	0:33	0:34
Fernsehen	2:11	2:20	2:32	2:07	2:02	2:13
Hilfe im Haushalt	0:21	0:20	0:18	0:42	0:25	0:20

Quelle: Kodomo no hakusho, 1983, S. 192

Tab. 28: Zeitbudget von Schülern (in Stunden:Minuten); Untersuchung 2

Aktivität	nach Geschlecht		nach Alter			insg.
	Jungen	Mädchen	3.Kl.	5.Kl.	8.Kl.	
Lernen für die Schule zu Hause	0:46	0:45	0:41	0:45	0:55	0:45
Mit Freunden spielen/ Freizeit verbringen	1:19	0:57	1:43	1:01	0:25	1:09
Alleine spielen/ Freizeit verbringen	0:47	0:41	0:40	0:41	0:58	0:45
Fernsehen	1:58	1:45	1:52	1:54	1:47	1:52

Quelle: Yoshihiro Shimizu: Kodomo no shitsuke to gakko seikatsu, S. 67

Tab. 29: Zeitbudget von Schülern (in Stunden:Minuten); Untersuchung 3

Jahr	Altersgruppe nach Geschlecht und Dauer des täglichen Fernsehkonsums			
	Jungen		Mädchen	
	7-12 Jahre	13-19 Jahre	7-12 Jahre	13-19 Jahre
	1981 1982			
	2 : 45 2 : 32	2 : 44 2 : 48	2 : 37 2 : 26	2 : 48 2 : 14

Quelle: Kodomo hakusho, S. 392

Tab. 30: Zeitbudget von Schülern (in Stunden:Minuten); Untersuchung 4: Fernsehen

Dauer des täglichen Fernsehkonsums (Vorschul- und Kinder im Pflichtschulalter)					
bis zu 1 Std.	bis zu 2 Std.	bis zu 3 Std.	bis zu 4 Std.	gar nicht	keine Ant- wort
39 %	32 %	18 %	3 %	3 %	5 %

Quelle: Hiko kara kodomo o mamoru oya no kai, Kyoto 1984, S. 16

Tab. 31: Zeitbudget von Schülern (in Stunden:Minuten); Untersuchung 5: Hausaufgaben

Dauer: Erledigung der Hausaufgaben	an Wochentagen Schüler der Grundschule		an Samstagen	an Sonntagen
	Jahrgangsklasse 1                      5		Jahrgänge zusammen	
- in Japan	0:37	0:57	0:37	0:29
- in USA	0:14	0:46	0:7	0:11

Quelle: Stevenson u.a., S. 212-213; Die Zahlen beruhen auf Schätzungen befragter Mütter

**Tab. 32: Zeitbudget von Schülern regionen- und geschlechtsspezifisch (Schüler/in Grundschule 4.Klasse, typischer Werktag)**

Aktivitäten		Regionalcharakteristik				
		Großstadt	Agrardorf	Bergdorf	Fischerdorf	insges.
Aufstehen	J	7:05	Uhrzeit * 6:46 6:47	6:44	6:57	6:52
	M	7:09		6:45	6:43	
Schlafengehen	J	21:30	21:23	21:14	21:47	21:23
	M	21:32	21:29	21:18	20:53	
Freizeit draußen (Schule)	J	12	Minuten 9 13	15	9	11
	M	16		8	9	
Freizeit draußen (sonst.)	J	15	6	8	14	11
	M	20	12	0	14	
Freizeit drinnen	J	60	37	31	38	33
	M	44	26	9	22	
Fernsehen	J	81	104	109	112	101
	M	93	128	108	70	
Comics (Manga), Zeitschrift lesen	J	25	9	14	21	16
	M	15	13	15	16	
Buch lesen	J	17	4	43	10	
	M	19	13	5	11	
Lernen zuhause	J	51	81	40	50	54
	M	56	57	51	42	
Juku, anderes Lernen	J	47	21	32	18	29
	M	41	22	38	11	
Sport	J	17	18	4	37	19
	M	14	0	6	54	
Hilfe im Haushalt	J	11	2	6	8	9
	M	20	3	15	4	

Quelle: Konosuke Fujimoto: Kodomo no ichinichi. In: Kyoiku to joho (1989)9, S. 17

Anmerkungen: J = Jungen, M = Mädchen

\* Uhrzeit (Stunde:Minute) bzw. Dauer der Tätigkeit in Min.

Tab. 33: Schulverweilzeiten in Stunden:Minuten, pro Woche nach verschiedenen Aktivitäten;  
(Minimalzeiten; Stunden:Minuten)

Aktivität	Multipli- kator (Tage)	Grundschule				Mittel- schule	Oberschule
Pflicht- unterricht (laut Rahmenplan)		1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	4.-6. Kl.	7.-9. Kl.	10.-12. Kl.
		18:45	19:30	21:00	21:45	25:00	28:20
short homeroom	6 x 0:20 6 x 0:10	2:00	2:00	2:00	2:00	2:00	1:00
Große Pausen	6 x 0:10	1:00	1:00	1:00	1:00	1:00	1:00
kl. Pausen vorm.	12 x 0:05	1:00	1:00	1:00	1:00	1:00	1:00
kl. Pausen nachm.	0-8 x 0:05	-	-	0:05	0:15	0:30	0:40
Essen	5 x 0:30	2:30	2:30	2:30	2:30	2:30	
Putzen kurz	4 x 0:15	1:00	1:00	1:00	1:00	1:00	1:00
Putzen lang	1 x 0:30	0:30	0:30	0:30	0:30	0:30	0:30
Mittagspause	5 x 0:20 5 x 0:40	1:40	1:40	1:40	1:40	1:40	3:20
Summe pro Woche		28:25	29:10	30:45	31:40	35:35	36:50

Quelle: Vorangegangene Tabellen und Text

Tab. 34: In der Schule verbrachte wöchentliche Zeit (Stunden)

	Schüler der Grundschule	
	Klasse 1	Klasse 5
Japan	30,7	37,3
USA	29,9	30,4

Quelle: Anderson,,S. 208; Angaben von Lehrern

Tab. 35: Anwesenheit/Besuch von Vorlesungen, Seminaren von Universitätsstudenten nach Wochentagen (Kyoto Universität, 1981/82) in %

	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
Anwesenheit auf dem Campus	86,4	88,3	88,0	84,0	91,3	72,3	6,3
Teilnahme am Unterricht	69,8	68,1	71,4	64,1	71,7	41,3	-

Quelle: Kodomo no hakusho, 1983, S. 192



Tab. 36: Zeitlicher Rahmen des Hochschulstudiums in Credits <sup>1)</sup>:

	Universität: Grundstudium <sup>2)</sup>			Junior College	
	Medizin, Zahnmed.	Veteri- närmed.	andere	2 jährig. Kurs	3 jährig. Kurs
Dauer/Jahre	6	6	4	2	3
Fach/Bereich	Mindestanzahl von Credits				
Studium generale <sup>3)</sup>	36	36	36	8	8
Grundstudium Fremdsprache	16	8	8	4)	4)
Gesundheitserz./Sport	4	4	4	2	2
Grundausb.Medizin	8	-	-	-	-
Fachausbildung	5)	134	76	28	50
"zusätzliche Credits" <sup>6)</sup>	-	-	-	24	33
Insgesamt	64	182	124	62	93

Anmerkungen:

1) Umrechnungsformel für credits in Stunden, was hier nicht detailliert möglich ist, da in der Quelle nicht nach Art der Lehrveranstaltung unterschieden wird, von der die entsprechende Umrechnung abhängt: 1 credit = 45 Stunden Lehre + individuelle Vorbereitung  
Individuelle Vorbereitung: 2 Stunden für 1 Stunde Vorlesung, 2 Stunden für 1 Stunde Seminar, 3 Stunden für 1 Stunde Laborübung. Dauer insgesamt üblicherweise 10-15 Wochen.

2) Postgraduiertenstudium: "Magisterkurs": 2 Jahre, 30 credits, "Doktorkurs": 5 Jahre, 30 credits (jeweils in der Fachausbildung)

3) in Gesellschafts-, Sozial- und Naturwissenschaften

4) gegf. als "zusätzliche credits"

5) Als Fachausbildung werden für Medizin 4200-4800 Ausbildungsstunden angesetzt. Hinzu kommen die angegebenen credits.

6) Je nach Studienrichtung und Collegetyp aus jeweils allen angeführten Fächern/Bereichen.

Quelle: MOMBUSHO EDUCATION 1989, S. 66 und MOMBUSHO OUTLINE 1989, S. 38

Tab.37 Zusammengefaßte Daten zum Zeitbudget der Schüler

	Grundschule				Mittel- schule	Ober- schule
	1.Kl.	2.Kl.	3.Kl.	4.-6.Kl.		
Schultage (Schulwochen) pro Jahr rechnerisches Minimum rechnerisches Maximum Durchschnitt	210 (35)	230 (38)		252 (42)	216 (36) 240-245	
Durchschnitt Ferientage - einschl. gesetzlicher Feiertage	60 72					
Unterrichtswochen (Unterrichtstage) pro Jahr laut Rahmenplan (Min.)	34 (204)				35 (210)	
Unterrichtsstunden pro Jahr in Einheiten - Rahmenplan - Beispiele (Tab.) - Beispiele (Text)	850 884	910 945	980 1015	1015 1120 6.Kl	1050 1190 1428	980 Min. 1190 1512

Unterrichtsstunden pro Woche						
a) in Einheiten:						
- Rahmenplan	25	26	28	29	30	28 Min.
- Beispiele (Tab.)	26	27	29	30-32	34	34
b) entsprechend						
in Stunden:						
- Rahmenplan	18,8	19,5	21,0	21,8	25,0	23,3 Min.
- Beispiele (Tab.)	19,5	20,3	21,8	22,5-24,0	28,3	28,3
Zeit in der Schule pro Woche in Stunden						
- bei Unterricht						
laut Rahmenplan	28,4	29,2	30,8	31,7	35,6	36,8
- Beispiele	29,1	31,1	31,6	32,4-33,9	38,9	41,8
Anteile = %						
Schüler, die eine						
"Juku" besuchen		12 (20%)*			38%	
- Durchschnitt 1976						
- nach Jahrgangsklassen						
(mind.1-2mal wöchentl.						
1-2 Stunden) 1985	6,2	10,1	12,9	15,4-29,6	41,8-47,3	11-30
Hausaufgaben in Minuten						
Minimum			41	45 5.Kl.	55	45
Maximum						170
geschätztes Maximum						-300
ca. Durchschnitt	30	30	50	20-90	120	120-180
pro Tag						

Quelle: vorangegangene Tabellen und Text

\* = Versch. Quellen

**Schaubild 6: Bildungssystem Japan**

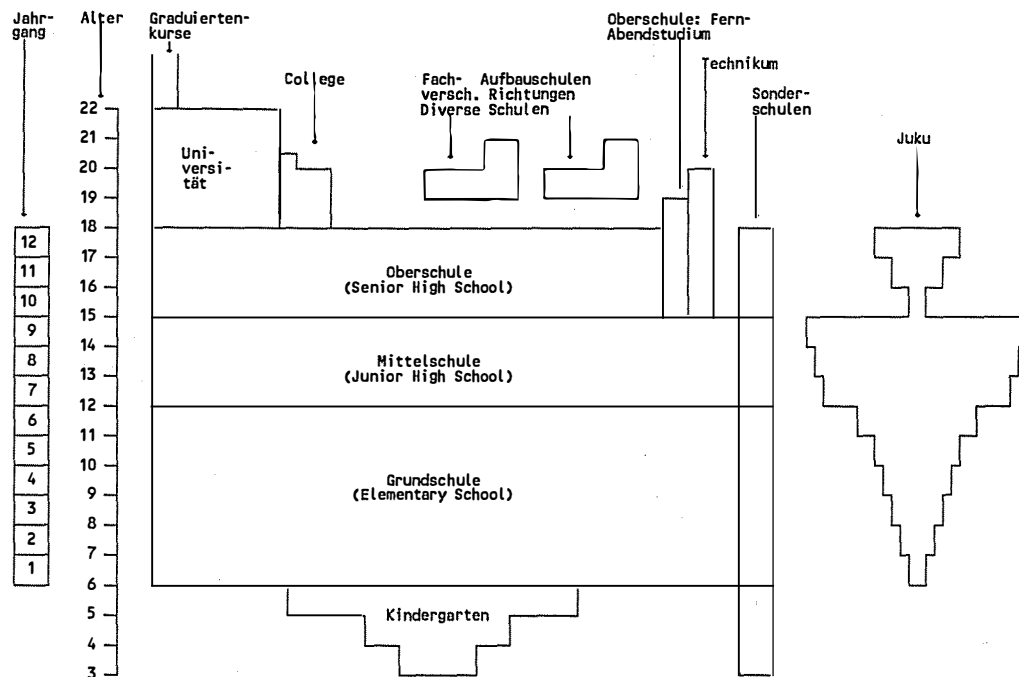


Schaubild 4: Glossar Bildungssystem

幼稚園	Yo chi en	Kindergarten
小学校	Sho gakko	Grundschule Elementary School
中学校	Chu gakko	Mittelschule Untere Sekundarschule Junior High School
高等学校	Koto gakko (Koko)	Oberschule Obere Sekundarschule Senior High School
普通科	Futsu ka	Allgemeinbildender Zweig General Course
職業科	Shokugyo ka	Beruflicher Zweig Vocational Course
高等専門学校	Koto senmon gakko	Technikum Höhere Fachschule College of Technology Technical College
短期大学	Tanki daigaku	College Kurzuniversität
大学	Daigaku	Universität University

大学院	Daigaku in	Postgraduieretenstudium Graduate Schools
修士課程	Shushi katei	Magisterkurs Masters Course
博士課程	Hakase katei	Doktorkurs Doctors Course
専修学校	Senshu gakko	Aufbauschule Special Training School
高等専修学校	Koto senshu gakko	Oberschulkurs Upper Secondary Course
専門学校	Senmon gakko	College-Kurs Advanced Course College Course
各種学校	Kakushu gakko	Diverse Schulen Miscellaneous Schools
予備校	Yobiko	Examens-Vorbereitungs- schule Cram School
塾	Juku	Juku, Nebenschule

## INDEX

Aggressivität	33
Angriffe auf Lehrer	33
Aufnahmerrituale	17
Bildungsreform	35
Club (s. Klub)	
Credit	29, 67, 69
Curriculum	38, 66, 70, 75
effektiv, effektive Arbeitszeit, Effektivität	38, 92, 94
Essen (in der Schule)	64
Examenshölle	18, 30, 33, 37
Familie	98, 100, 101, 103
Feiertage	46
Ferien Hausaufgaben	78
Ferientage	46
Firmenfamilie	17
flexible Stunden	70
Freistunden zum Selbststudium	69
frontaler Unterricht	41
Frühstück, Frühstückszeit	61
Fünf-Tage-Woche	35, 93, 97, 98
Gruppe	17, 44, 98, 100, 102, 103, 104
Gruppenarbeit	41
Gruppentraining	71
Hausaufgaben	77, 86, 97
Hochschul-Zulassungsprüfung	30
homeroom	62, 63, 67, 71, 102
Homogenität	38, 104
Individualisierung	102, 103, 104
Individualität	101
Juku	37, 80, 81, 98
Kindergarten	36
Klub / Club	61, 66
Klubaktivitäten	67
Konzentration	75
Kreativität	18, 101
Lehrerzimmer	42
Lehrplanreform	97
Löhne	32
Management	104
Mithilfe im Haushalt	84
Mittagspause	64, 65
moderne Zeit	10, 22
Modernisierung	9
Modernisierungsleistung von Schule	22
Modernität	22
Moralerziehung	66, 67, 72
Morgentraining	61
Multikulturalität	19
Nachhilfe	77
Pausen	72
Peer group	101

Polykulturalität	19
PTA (Parents-Teacher-Association)	43, 58
Putzen des Klassenzimmers	66
Reform	35, 66, 67, 68, 69, 103
Sanitätsstation	40
Schlafenszeiten	86
Schließung des Schulgebäudes	63
Schulgeld	31, 32
Schullaufbahnentscheidung	37
Schulpflicht	30
Schulweg	58, 59, 60, 61, 66, 88, 97
Selbstmord	33, 34
Selektion	37
Sitzenbleiben	38
Sommerferien	46
Sommerurlaub	94
Studienabschluß	92
Studienanfänger	92
Studiengebühren	32, 78
Stunden für spezielle Aktivitäten	71, 72
Stunden zum Selbststudium	69
Stundentafeln	66
tariflichen Arbeitszeit	94
traditionelle Zeitstrukturen	22
Überstunden	96
Unterrichtsbeobachtungen	74
Unterrichtsmittel	43
Urlaubstage	94
Verwestlichung	20, 22
Wochendienst	63, 64
Wohnbezirk	43
Yasuhiro Nakasone	35
Yobiko	80
Yutori	68, 70
Zeit für das Essen	65
Zeitstrukturen	22
Zu-Bett-Gehzeiten	86
Zulassungsexamina	67
Zulassungsprüfung	18, 30, 32, 36, 37, 78, 80, 92



## Danksagung

Einen großen Teil des für die vorliegende Studie notwendigen Materials konnte ich während eines von der JSPS (Japan Society for the Promotion of Science) gesponsorten Forschungsaufenthalts in Japan 1982-1984 erhalten. Als besonders wertvoll für das vorliegende Thema erwies sich während dieser Zeit die Möglichkeit von Unterrichtsbeobachtungen und Gesprächen mit Lehrern und Schulleitern. Mein besonderer Dank gilt in erster Linie Herrn Prof. Dr. Tetsuya Kobayashi, Kyoto, der mir, neben vielen anderen Hilfestellungen und Anregungen, diese Besuche vermittelte, sowie den entsprechenden Schulen. Es sind dies: Dai-roku-koyo sho gakko, Muko-shi; Hiyoshiga-oka koto gakko, Kyoto; Kai-chi sho gakko, Kyoto; Momoyama chu gakko, Momoyama koto gakko, beide Kyoto; Murasaki-no koto gakko, Kyoto; Oki koto gakko, Kyoto; Seitoku chu gakko, Kyoto; Terado chu gakko, Muko-shi; Mein spezieller Dank gilt in diesem Zusammenhang auch der Shugakuin sho gakko, Kyoto, und meiner Tochter, Natasa von Kopp, die diese Schule eineinhalb Jahre lang besuchte und mich mit vielen wertvollen Informationen und Einsichten versorgte.

Den vielen Kollegen in Japan wie in Deutschland, denen ich für ihre Hilfe, sei es durch viele anregende Gespräche, sei es durch konkrete Hinweise und Informationen bei meiner Einarbeitung in die Problematik des japanischen Bildungssystems zu Dank verpflichtet bin, möchte ich an dieser Stelle ebenfalls herzlich danken; namentlich hervorheben möchte ich in diesem Zusammenhang Herrn Masaki Yoshioka und Herrn Atsuo Fujimoto, beide Kyoto. Danken möchte ich auch Fräulein Yumiko Yoshikawa, Tokyo, die mir während ihres Studienaufenthaltes in Frankfurt bei der Erstellung des dieser Studie zugrundeliegenden Werkstattberichts geholfen hat.

Forschungsprojekt:

Erziehungsraum Schule  
ein internationaler Vergleich zur  
Schulwirklichkeit

des  
Deutschen Instituts für  
Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Projektleiter:

Prof.Dr. Wolfgang Mitter

Projektkoordinator:

Dipl.Päd. Peter Döbrich

Projektmitarbeiter:

a) wissenschaftliche  
Mitarbeiter des DIPF:

Dipl.Kfm. Rüdiger Haug  
Dr. Hermann Hesse  
Dr. Clive Hopes  
Dipl.Päd. Wolfgang Huck  
Dipl.Soz. Christoph Kodron  
Dr. Botho von Kopp  
Lic.phil. Maria Miclescu  
Dr. Leonid Novikov  
Dr. Gerlind Schmidt  
Dr. Manfred Weiß

b) Externe Wissenschaftler:  
(Mitarbeiter an der  
Untersuchung "Zeit für Schule"):

Prof.Dr. Günter Brinkmann,  
Päd.Hochschule Freiburg i.Br.  
Dr. Andrew Burke,  
St.Patrick's College, Dublin  
Poul Leon Guldberg, Lehrer,  
Kopenhagen  
Dr. Reinhard Kludas  
APW der DDR, Berlin  
Prof.Dr. Heliodor Muszynski,  
Universität Poznan  
Dr. John Peters,  
Universität Groningen  
Prof.Dr. Joannis Pirgiotakis,  
Universität Kreta  
Dr. Peter Stokes,  
University of Wales, Cardiff  
Dr. Ciaran Sugrue,  
St.Patrick's College, Dublin

c) Projektassistent:

Stefan Roth